

Évaluation du programme *Accès à l'école*
Analyse théorique
et évaluation de l'implantation

Gilles Cantin, Caroline Bouchard, Julie Lemire et Annie Charron
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal



Ce document est publié par le Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE) et la Fondation du Docteur Julien.



Ce projet de recherche a été réalisé grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Remerciements

Ce rapport est rédigé à la suite de deux années de travail où plusieurs personnes ont contribué de près ou de loin à l'évaluation du programme *Accès à l'école* (AE). Nous souhaitons les remercier chaleureusement pour cet inestimable appui.

Tout d'abord, nous tenons à remercier tous les membres du comité d'évaluation qui nous ont soutenus tout au long de ces travaux. Leur confiance, leur soutien constant et leurs avis éclairés nous ont permis de bien saisir l'esprit du programme AE mais également les enjeux autour de sa mise en œuvre. Les informations transmises, les questionnements soulevés lors des rencontres du comité d'évaluation ont permis de sélectionner les instruments et les méthodes requises pour bien assurer notre mandat. L'avis des membres du comité a été particulièrement précieux pour éclairer l'analyse de certaines des données. Nous leur en sommes grandement reconnaissants.

Nous voulons également remercier sincèrement les deux coordonnatrices du programme AE, Faye Duhamel du CSPE, et Stéphanie Bergeron de l'AED, ainsi que l'adjointe au développement et à la gestion des projets du CSPE, Ilselotte Rinke. À plusieurs reprises, elles ont répondu à nos diverses questions et permis de bien saisir les étapes du déroulement du programme AE. Leur aide a été particulièrement utile lors de la collecte des données dans les diverses écoles. En définitive, elles nous ont considérablement aidés à pouvoir rendre compte des activités du programme AE.

Nous remercions également le personnel de divers milieux scolaires qui nous ont accueillis et ont permis la réalisation des diverses observations. Nous soulignons également la générosité des enseignantes, du personnel de direction et du personnel des services de garde qui ont accepté de participer aux entrevues. Leur aide a été grandement apprécié et nous tenons à leur adresser un merci particulier.

Nous souhaitons souligner l'aide précieuse des assistantes de recherche qui se sont ajoutées à notre équipe pour nous permettre de réaliser certaines tâches. Nous pensons à Joell Eryasa et Lina Al-Habib, étudiantes à la maîtrise en éducation qui nous ont grandement aidés dans la collecte des données. Également, dans la compilation des données le soutien de Lysiane Robidoux, étudiante à la maîtrise en sexologie, et d'Anne-Sophie Goyer, étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, a été très apprécié. Finalement, nous voulons aussi remercier Dominique Decroix, commis au logiciel du département d'éducation et pédagogie de l'UQAM, qui a contribué à la mise en forme finale de ce document.

En terminant, un merci aux collègues de l'équipe de recherche, *Qualité éducative des services de garde et petite enfance*, qui nous ont encouragés et soutenus en diverses occasions.

Les membres de l'équipe de recherche

Gilles Cantin, professeur au département d'éducation et pédagogie, UQAM

Caroline Bouchard, professeure au département d'éducation et pédagogie, UQAM

Annie Charron, professeure au département d'éducation et pédagogie, UQAM

Julie Lemire, professionnelle de recherche, UQAM

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
1. Contexte de l'évaluation	2
1.1. Mandat d'évaluation	2
1.2. Type d'évaluation retenue	2
1.3. Composition du comité d'évaluation du programme AE	2
2. Préparation à l'école et transition vers le milieu scolaire.....	4
2.1. Conceptions de la préparation scolaire	4
2.2. L'enfant dans son système : effets, rôles et contribution de différents facteurs dans la préparation scolaire	6
2.3. Les pratiques de transition vers la maternelle.....	9
3. Présentation et analyse théorique du programme AE	12
3.1. Historique du programme	12
3.2. Bases conceptuelles du programme AE	13
3.3. Analyse théorique du programme	14
3.3.1. Méthode retenue pour l'analyse théorique	14
3.3.2. Résultat souhaité à long terme du programme AE.....	14
3.3.3. Conditions préalables.....	15
3.3.4. Indicateurs des conditions préalables.....	20
3.3.5. Activités du programme.....	20
4. Méthode de l'évaluation de l'implantation	23
4.1. Observation des rencontres d'information.....	23
4.1.1. Questionnaire aux parents (Q1).....	24
4.1.2. Grille d'observation de la rencontre d'information (GO-1)	24
4.2. Observation des ateliers d'observation	25
4.2.1. Grille d'observation du premier atelier d'observation (GO-2)	25
4.2.2. Grille d'observation du deuxième atelier d'observation (GO -3)	26
4.3. Grille d'analyse de l'outil d'observation utilisée auprès des enfants	26
4.4. Observation des rencontres de concertation	26
4.4.1. Grille d'observation.....	27
4.5. Entrevues téléphoniques auprès de participants au programme AE	27
4.5.1. Grille d'entrevue pour l'enseignante (GE-1)	27
4.5.2. Grille d'entrevue pour le personnel du service de garde (GEd-1)	28
4.5.3. Grille d'entrevue pour le personnel de direction (GD-1).....	28
4.6. Observations du camp éducatif	28
4.6.1. Observations générales sur le camp éducatif.....	29
4.6.2. Questionnaire pour les animatrices (teurs) des camps éducatifs.....	29
4.6.3. <i>Échelle d'observation de la qualité éducative-ÉOQÉ</i>	30
4.6.4. <i>Classroom Assessment Scoring System - CLASS</i>	30
4.7. Entrevues téléphoniques en début d'année scolaire	31
4.7.1. Grille d'entrevue pour les enseignantes (GE-2)	32
4.8. Bilans des enfants au terme du programme	32

5.	Résultats et discussion	33
5.1.	La rencontre d'information.....	33
5.1.1.	Point de vue des parents	33
5.1.2.	Déroulement de la rencontre d'information	35
5.2.	L'atelier d'observation 1	41
5.2.1.	Caractéristiques générales.....	41
5.2.2.	Participation des enfants	44
5.2.3.	Accueil et activités offertes aux parents.....	46
5.2.4.	Observation des enfants et déroulement des activités offertes aux enfants.....	49
5.2.5.	Première rencontre de concertation	55
5.3.	L'atelier d'observation 2	58
5.3.1.	Caractéristiques générales.....	58
5.3.2.	Participation des enfants	60
5.3.3.	Accueil et activités offertes aux parents.....	62
5.3.4.	Description de l'atelier 2.....	63
5.3.5.	Seconde rencontre de concertation	64
5.4.	Les entrevues téléphoniques après les activités du printemps.....	66
5.4.1.	Motifs de participation au programme	66
5.4.2.	Exigence de la mise en place du programme AE	67
5.4.3.	Satisfaction des membres du personnel de l'école	68
5.4.4.	Transmission des informations	70
5.4.5.	Utilisation des informations.....	71
5.5.	Synthèse de la participation aux trois premières activités.....	72
5.6.	Le camp éducatif.....	73
5.6.1.	Participation des enfants	74
5.6.2.	Caractéristiques générales.....	75
5.6.3.	Qualité du camp éducatif.....	80
5.7.	Les entrevues téléphoniques en début d'année scolaire	85
5.8.	Les bilans des enfants au terme du programme	89
6.	Conclusion.....	93
6.1.	Activités du programme <i>Accès à l'école</i>	93
6.2.	Atteinte des conditions préalables du modèle théorique	93
6.3.	Pour une implantation réussie : un travail en partenariat.....	96
	Liste des recommandations	98
7.	Références.....	101
	Annexe 1	105
	Annexe 2	107
	Annexe 3	108
	Annexe 4	109
	Annexe 5	114
	Annexe 6	124
	Annexe 7	129
	Annexe 8	136
	Annexe 9	140
	Annexe 10	144
	Annexe 11	148

Annexe 12	149
Annexe 13	150
Annexe 14	152
Annexe 15	153

LISTE DES FIGURES

Figure 1- Schéma synthèse de la théorie du Programme <i>Accès à l'école</i>	19
Figure 2- Le programme Accès à l'école et les parents	34
Figure 3- Durée de la rencontre d'information selon les écoles	38
Figure 4- Répartition par genre des parents présents à la rencontre d'information	40
Figure 5- Durée de l'atelier d'observation 1 selon le quartier.....	41
Figure 6- Durée de l'atelier 1 par école	42
Figure 7- Nombre de membres du personnel présents lors de l'atelier 1 par école.....	43
Figure 8- Fonctions des membres du personnel du milieu scolaire	43
Figure 9 – Participation par quartier des enfants inscrits à la maternelle 4 ans à l'atelier d'observation 1	44
Figure 10- Participation moyenne par école des enfants inscrits à la maternelle 4 ans à l'atelier d'observation 1	45
Figure 11- Appréciation de la participation des enfants aux activités de l'atelier d'observation 1	53
Figure 12- Répartition des membres du personnel des écoles ayant participé à la rencontre de concertation	56
Figure 13- Durée de l'atelier 2 par école	58
Figure 14 - Nombre de membres du personnel présents à l'atelier 2 par école.....	59
Figure 15 - Fonctions des membres du personnel du milieu scolaire	60
Figure 16- Participation par quartier des enfants inscrits à la maternelle 4 ans.....	61
Figure 17- Participation moyenne par école des enfants inscrits à la maternelle 4 ans à l'atelier d'observation 2	61
Figure 18- Appréciation de la participation des enfants aux activités de l'atelier d'observation 2	63
Figure 19- Appréciation du niveau de difficulté	68
Figure 20- Appréciation des activités du programme AE par les membres du personnel des écoles	69
Figure 21- Appréciation globale du programme AE par les membres du personnel des écoles.....	70
Figure 22-Mode de transmission à l'enseignante des données issues de l'observation.....	71
Figure 23-Taux de participation à l'ensemble des activités dans les deux quartiers	73
Figure 24-Taux de réponses positives pour le camp éducatif	75
Figure 25-Répartition des enfants selon les écoles et les quartiers	77
Figure 26-Taux de fréquentation de l'ensemble des enfants au camp éducatif	78
Figure 27-Taux de fréquentation des enfants prioritaires au camp éducatif.....	78
Figure 28-Ratio enfant/adulte du camp éducatif de chaque école	79
Figure 29- Résultats aux dimensions et sous-dimensions de l' <i>Échelle d'observation</i> <i>de la qualité éducative</i>	80
Figure 30- Résultats aux échelles globales du CLASS.....	82
Figure 31-Résultats du camp éducatif aux sous-échelles du CLASS	84
Figure 32- Appréciation du programme AE par les enseignantes quant à ses effets sur la rentrée	88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-Échelles globales et sous-échelles du CLASS.....	31
Tableau 2- Motivations des parents à participer à la rencontre d'information	35
Tableau 3- Point de vue du parent : thèmes qui seront abordés lors de la rencontre.....	35
Tableau 4- Participation des parents à la rencontre d'information	39
Tableau 5- Enfants invités à participer au camp éducatif.....	74
Tableau 6- Réponses obtenues pour les enfants prioritaires invités à participer au camp éducatif	75
Tableau 7- Enfants ayant fréquenté le camp éducatif.....	76
Tableau 8- Moyennes et écarts-types pour les échelles et les sous-échelles composant le CLASS	83
Tableau 9- Résultats des ANCOVAs réalisées entre les échelles de la qualité de l'environnement pédagogique selon les quartiers (en tenant compte du ratio)	85
Tableau 10- Utilité des informations transmises dans les bilans.....	87
Tableau 11- Effets positifs du programme AE sur la rentrée scolaire	88
Tableau 12- Synthèse des observations des enseignantes à la rentrée	90
Tableau 13- Observations des enseignantes sur la communication.....	90
Tableau 14- Thématiques les plus souvent abordées par les enseignantes dans les bilans	91

Introduction

Depuis quelques années, la préparation à l'école du jeune enfant est devenue une préoccupation partagée par plusieurs personnes provenant tant de l'éducation que d'autres domaines. En effet, la réussite scolaire est un enjeu ayant des répercussions dans toutes les sphères de la vie d'une personne. Et de nombreuses recherches démontrent l'importance cruciale des expériences vécues en bas âge, notamment lors des premières étapes d'un parcours scolaire. Par conséquent, de plus en plus d'interventions cherchant à favoriser la réussite scolaire misent sur un travail en amont. Dans cet esprit, en 2005, dans une école du quartier Côte-des-Neiges, un programme visant à favoriser l'intégration des enfants à la maternelle 4 ans a été initié. Il a été conçu afin de prévenir des problèmes importants observés lors de la rentrée scolaire, notamment une faible maîtrise du français et une grande difficulté de certains enfants à se séparer de leurs parents. Élaboré dans un travail en partenariat entre des écoles et un centre de pédiatrie sociale, le programme AE a rapidement suscité l'intérêt de plusieurs autres milieux scolaires.

En 2008, pour appuyer l'implantation de ce programme dans un plus grand nombre d'écoles, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a octroyé une subvention au Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE), l'organisme de pédiatrie sociale ayant participé à la conception du programme. Cette subvention a notamment permis de soutenir l'implantation du programme dans d'autres écoles du quartier Côtés-des-Neiges et du quartier Hochelaga-Maisonneuve, de sorte qu'en 2009, il était en place dans 13 écoles. Également, cette subvention prévoyait un montant pour procéder à l'évaluation du programme AE. Ainsi, à la suite d'un appel lancé dans les différentes facultés en éducation d'universités québécoises, notre équipe de recherche a été retenue pour procéder à l'évaluation de ce programme.

Ce rapport présente les deux premières phases de la démarche d'évaluation du programme AE. Dans les chapitres suivants, la phase d'analyse théorique du programme ainsi que la phase d'évaluation de l'implantation du programme sont présentées.

1. Contexte de l'évaluation

Selon le devis général retenu, l'évaluation du programme *Accès à l'école* (AE) se réalise en trois phases distinctes : analyse théorique du programme, évaluation d'implantation et évaluation des effets. Dans la première phase de l'analyse théorique du programme, les promoteurs ont pu préciser le résultat attendu à long terme du programme, tout en spécifiant les diverses conditions préalables qui doivent progressivement être atteintes pour parvenir à ce résultat. Cette étape a servi à déterminer clairement la chaîne de causalités qui constitue l'essence même du programme (Anderson, 2005). Ce modèle théorique de l'intervention a mis en lumière les éléments à prioriser pour la collecte des données. Au terme de cette étape, l'évaluation d'implantation a été réalisée de manière à vérifier si le programme était appliqué en conformité avec ses préceptes de base et de manière uniforme dans les diverses écoles. Ultiment, une troisième phase permettra d'évaluer les effets du programme.

1.1. Mandat d'évaluation

Le but poursuivi à travers l'évaluation du programme *Accès à l'école* est essentiellement de soutenir les intervenants responsables dans sa mise en œuvre. Plus précisément, les objectifs suivants sont retenus :

- (1) analyser et rendre explicite la théorie sous-jacente au programme en précisant le résultat à long terme, les conditions préalables, des indicateurs, les activités et les hypothèses de travail (phase I);
- (2) décrire et évaluer la mise en œuvre du programme dans deux quartiers de Montréal (Hochelaga-Maisonneuve et Côte-des-Neiges) sur une période d'une année complète (phase II);
- (3) préparer une évaluation des effets du programme (phase II);
- (4) favoriser une forte appropriation du projet par les promoteurs (phases I et II);
- (5) évaluer les effets du programme AE sur les enfants, les parents et le milieu scolaire (phase III).

1.2. Type d'évaluation retenue

Afin d'atteindre les objectifs fixés et de respecter l'esprit dans lequel les intervenants ont déployé ce programme, une approche participative favorisant la collaboration entre l'équipe de recherche et les promoteurs du programme est retenue. Ainsi, tout au long du processus d'évaluation, un comité d'évaluation du programme, composé de membres de l'équipe de recherche et de promoteurs du programme, a suivi l'évolution des travaux. Les membres du comité ont participé activement aux diverses étapes de l'analyse théorique du programme. Ils ont également été invités à contribuer à l'analyse des données récoltées. Cette approche participative a été retenue afin de favoriser une meilleure appropriation des résultats de la démarche d'évaluation.

1.3. Composition du comité d'évaluation du programme AE

Tel que mentionné précédemment, le comité d'évaluation du programme AE est composé de représentants des organismes partenaires qui assurent la mise en place du programme dans les écoles ainsi que des membres de l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Plus

Chapitre 1

précisément, des représentants de la direction des écoles des deux quartiers sont présents. De plus, une des fondatrices du programme, orthophoniste à la CSDM, fait également partie des membres du comité. Également, des représentants des deux organismes de pédiatrie sociale, le Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE) situé dans le quartier Côte-des-Neiges et l'organisme Assistance d'enfants en difficulté (AED) du quartier Hochelaga-Maisonneuve, siègent au comité d'évaluation. Deux membres du comité, soit une représentante de la direction d'école et une représentante du CSPE, ont participé à la création du programme AE, ce qui permet au comité d'avoir une vue d'ensemble de ses origines et de ses buts initiaux. Finalement, un représentant de la Commission scolaire de Montréal participe également aux travaux du comité. Selon les étapes de la démarche d'évaluation, les coordonnatrices du projet AE pour chacun des deux centres de pédiatrie sociale se sont jointes à l'occasion au comité.

Représentants du milieu scolaire:

- Isabelle Forget, directrice de l'école Saint-Pascal-Baylon, quartier Côte-des-Neiges;
- Gérald Bélanger, directeur de l'école Saint-Nom-de-Jésus, quartier Hochelaga;
- Sylvie Nuckle, orthophoniste à la Commission scolaire de Montréal.

Représentantes du Centre de pédiatrie sociale du quartier Côte-des-Neiges :

- Marie-Agnès Lebreton, directrice du Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE);
- Ilsenotte Rinke, adjointe au développement et à la gestion des projets, CSPE.

Représentante du Centre de pédiatrie sociale du quartier Hochelaga-Maisonneuve:

- Tania Pearce, coordonnatrice clinique à Assistance d'enfants en difficulté (AED).

Représentant de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) :

- Alain Pilon, conseiller au Bureau de la planification institutionnelle, CSDM.

Membres de l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Montréal :

- Gilles Cantin, Ph.D., professeur, Département d'éducation et pédagogie, chercheur principal;
- Caroline Bouchard, Ph.D., professeure, Département d'éducation et pédagogie;
- Annie Charron, Ph.D., professeure, Département d'éducation et pédagogie;
- Julie Lemire, M.A., professionnelle de recherche, Département d'éducation et pédagogie.

2. Préparation à l'école et transition vers le milieu scolaire

L'entrée en maternelle est une période déterminante dans la vie d'un enfant; elle marque son entrée dans le monde scolaire formel. La fréquentation de la maternelle prépare et va jusqu'à orienter la future performance scolaire de l'enfant. D'ailleurs, les liens entre les premiers pas de l'enfant à l'école et son cheminement scolaire futur ont été maintes fois documentés (Schulting, Malone et Dodge, 2005).

Dans cette section, diverses conceptions de la préparation scolaire sont discutées, de même que des facteurs qui y contribuent. Par la suite, des recherches relatives aux pratiques favorisant l'intégration des enfants à l'école, telles que des activités de transition vers la maternelle, sont présentées.

2.1. Conceptions de la préparation scolaire

À travers les années, la notion de préparation scolaire (*school readiness*) ou de préparation à l'école a pris différents sens et a évolué en fonction de travaux de recherche menés dans divers domaines, dont l'éducation à la petite enfance, la psychologie du développement ou encore les neurosciences. D'une part, pendant plusieurs années, la préparation scolaire a été considérée essentiellement comme une question de maturation biologique. Dans cette perspective inspirée des travaux du pionnier que fut A. Gesell (Snow, 2006), les enfants sont prêts à entrer à l'école quand ils ont atteint une certaine maturité. Toujours selon cette perspective, tous les enfants passent par les mêmes étapes de développement, mais en suivant des rythmes différents. Certains le feraient plus lentement que d'autres et il s'agirait simplement de leur allouer plus de temps afin qu'ils atteignent la maturité requise. Dans les décennies 60 et 70, cette conception basée simplement sur la maturation a été progressivement délaissée. Des recherches effectuées à cette période ont permis de constater que des difficultés observées en début de parcours scolaire se poursuivaient tout au long de la scolarité (Pandis, 2001). La maturation à elle seule ne parvenant pas à expliquer ces difficultés persistantes qu'éprouvaient certains enfants, on a alors commencé à considérer plus explicitement la capacité de l'enfant de s'adapter au milieu scolaire.

Dans cette lignée, les caractéristiques personnelles de l'enfant (sexe, tempérament, capacités innées, etc.) ainsi que ses premières expériences sont reconnues pour influencer considérablement son aptitude à répondre aux exigences du milieu scolaire. Par conséquent, comme l'indique Doherty (1997), la préparation scolaire peut alors se définir comme la capacité de l'enfant d'accomplir les tâches qu'on attend de lui à l'école. Par exemple, l'enfant est-il capable de demeurer assis calmement et d'écouter l'enseignant pour parvenir à assimiler les notions prévues au programme de formation? En plus de la maturité physiologique, la préparation scolaire repose sur la maîtrise par l'enfant d'un ensemble d'habiletés et de connaissances dès le début de son parcours scolaire. En ce qui concerne la nature de ces habiletés requises, divers points de vue émergent. D'une part, pour la population en général, la préparation scolaire repose avant tout sur la maîtrise d'un ensemble de connaissances spécifiques (p.ex., reliées à des domaines de connaissances tels que les mathématiques, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture). Pour plusieurs auteurs spécialisés dans le domaine, elle reposerait plutôt sur le développement global de l'enfant, c'est-à-dire sur le développement simultané et interactif des aspects neurologique, psychomoteur, socioaffectif, cognitif et langagier chez l'enfant. Cette seconde perspective est résolument celle qui obtient le plus de reconnaissance dans le milieu de l'éducation. Le développement global est à la base de la plupart des programmes d'éducation qui sont destinés aux

Chapitre 2

enfants de moins de 6 ans, qu'il s'agisse de programmes reconnus internationalement (*High/Scope, Abecedarian, Head Start*, etc.) ou plus localement comme le programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007).

Un autre groupe d'auteurs, dont Ramey et Ramey (1999), s'est opposé à une conception de la préparation scolaire misant exclusivement sur les habiletés de l'enfant. Pour eux, une telle conception est inadéquate puisque la réussite scolaire repose sur un ensemble de facteurs dont la contribution de l'enfant lui-même, certes, mais également celle de sa famille, du milieu scolaire, ainsi que de sa communauté. En réalité, s'il est évident que les habiletés que l'enfant possède influent sur sa performance scolaire (Gutman, Sameroff et Cole, 2003), La Paro et Pianta (2000) soulignent que moins de 25% de la performance de l'enfant à la maternelle s'explique par ses habiletés préscolaires. Par conséquent, un dernier type de conceptualisation de la préparation à l'école émerge des travaux de plusieurs auteurs (Belsky et MacKinnon, 1994; Downer, Driscoll et Pianta, 2006; Mashburn et Pianta, 2006, Shonkoff et Philipps, 2000; Ramey et Ramey, 1999; cités dans *High and the Committe on Early Childhood, Adoption and Dependand Care and Council on School Health*, 2008). Cette conception de la préparation scolaire est à la fois développementale et écologique, en considérant l'ensemble des systèmes dans lesquels l'enfant évolue. Dans une telle approche, l'accent est mis à la fois sur les caractéristiques de l'enfant et sur le caractère dynamique des relations à l'intérieur du réseau dans lequel vit l'enfant pendant cette période intense d'adaptation au milieu scolaire formel. Par conséquent, pour bien comprendre la préparation scolaire, il faut se demander si l'enfant est prêt à s'intégrer au milieu scolaire (*school readiness*), mais également si l'école est prête (*readiness of school*) à accueillir l'enfant, avec ses habiletés et ses caractéristiques propres et, finalement, si la famille et la communauté contribuent à soutenir cette préparation de l'enfant.

Dans cette perspective, le groupe d'experts du *National Education Goals Panel (NEGP, 1991*, dans High et al., 2008) considère qu'un enfant est prêt pour l'école en fonction de trois composantes interdépendantes : 1) **la préparation de l'enfant lui-même** (son bien-être physique, son développement social, affectif, langagier, son attitude face aux apprentissages, etc.); 2) **la préparation du milieu scolaire pour l'enfant** (une sensibilité à la réalité culturelle de l'enfant, un engagement pour la réussite de chacun des enfants en étant attentif aux besoins de chacun d'eux et en s'efforçant de répondre aux besoins spéciaux à l'intérieur même de la classe, des services aux enfants accessibles dans leur communauté, etc.); et, finalement, 3) **le soutien de la famille et de la communauté à la préparation de l'enfant** (l'accessibilité à des soins de santé de qualité dispensés aux enfants, une saine alimentation ainsi que de l'activité physique quotidienne, l'accès à des ressources et à du soutien éducatifs pour les parents afin qu'ils soient mieux outillés pour aider leur enfant dans ses apprentissages, etc.).

L'enfant ainsi que son environnement sont au cœur du modèle développemental et écologique de la préparation scolaire, tout comme l'interaction qui existe entre eux. Cette façon de voir privilégie les interventions qui visent à aider tous les enfants dans leur milieu naturel dans une optique d'inclusion. Ce modèle considère que la réussite scolaire est fonction des relations réciproques entre l'école et l'enfant. Pour Pianta, Cox et Snow (2007), la base conceptuelle d'un tel modèle intègre à la fois la psychologie développementale et les principes éducatifs où l'école constitue un contexte de développement pour les enfants. Pour ces auteurs, le développement des jeunes enfants est définitivement lié aux contextes dans lesquels ils évoluent. Plus particulièrement, la capacité de l'enseignant d'accompagner l'enfant s'avère déterminante (Bickel, Zigmond et Strahorn, 1991 dans High et al., 2008). Ce modèle est largement valorisé chez les développementalistes parce qu'il s'insère dans la compréhension actuelle du développement de l'enfant, et donc de l'importance des expériences précoces et des premières relations que l'on développe (Shonkoff et Phillipps, 2000). En définitive, pour les tenants de cette

Chapitre 2

conception, concevoir la préparation à l'école d'un enfant en se basant uniquement sur ses habiletés apparaît erroné, et ce, compte tenu des nombreuses inégalités économiques, personnelles et culturelles de la société (High et al., 2008).

2.2. L'enfant dans son système : effets, rôles et contribution de différents facteurs dans la préparation scolaire

Toujours à l'intérieur du modèle développemental et écologique, la préparation à l'école, pour chacun des enfants, est déterminée en grande partie par l'environnement dans lequel il évolue. Aux États-Unis, la *Child Welfare League of America* décrit les cinq besoins universels des enfants :

1. Chaque enfant a besoin de satisfaire ses besoins de base, tels une saine alimentation, une sécurité économique, des vêtements adéquats, un chez-soi approprié, une éducation de qualité et des soins de santé de base et préventifs.
2. L'enfant a besoin de relations chaleureuses et sécurisantes à l'intérieur de sa famille, de sa communauté et de son groupe de pairs.
3. L'enfant a besoin d'avoir des occasions de développer ses talents et ses habiletés ainsi que de contribuer à sa communauté. Les enfants vivant des difficultés nécessitent une évaluation ainsi qu'une intervention précoce afin de prévenir des problématiques plus sérieuses qui pourraient surgir plus tard.
4. L'enfant a besoin d'être protégé contre les blessures, les abus, la négligence, la violence et la discrimination.
5. L'enfant a des besoins de base pour guérir ou se *résilier*. Dans des situations où ils n'ont pu être protégés, les enfants ont besoin que leur souffrance soit apaisée grâce à un soutien affectif et à des soins de santé physiques ou psychologiques.

(traduction libre, Morgan, Spears et Kaplan, 2003)

En 2001, aux États-Unis, le *National Center for Education and Statistics*, (Zill et West, 2001), a effectué le suivi de 22 000 enfants qui intégraient la maternelle 5 ans, afin de documenter les caractéristiques de ces jeunes enfants. Les résultats ont fait ressortir que la performance cognitive des enfants aux items de mathématiques, de lecture et de connaissances générales augmentait en même temps que le niveau de scolarité de leur mère. Cette performance était supérieure chez les enfants issus d'une famille de deux parents. Pour l'ensemble des évaluations, les enfants qui ne présentaient pas ou peu de facteurs de risque performaient généralement mieux et étaient en meilleure santé que ceux qui affichaient plusieurs facteurs de risque (par exemple, mère n'ayant pas complété un diplôme d'études secondaires, mère monoparentale, famille bénéficiant de l'aide sociale, langue maternelle n'étant pas l'anglais). Deux ans plus tard, les enfants qui étaient issus d'un environnement littéraire stimulant, qui affichaient une attitude positive face aux apprentissages et qui étaient en très bonne ou en excellente santé lors de leur entrée en maternelle performaient mieux en mathématiques et en lecture que les enfants qui n'avaient pas accès aux mêmes ressources. Après quatre ans de scolarité, les enfants présentant des facteurs de risque se classaient toujours sous la moyenne en ce qui concerne la performance en mathématiques, en lecture et en sciences. Au fil du temps, l'écart était toujours grandissant entre les enfants favorisés et les enfants désavantagés. Ces données, reliant entre autres le fait de subir des inégalités sociales à une sous-performance scolaire persistante, interpellent.

Chapitre 2

Facteurs reliés à la préparation scolaire

La documentation récente fait ressortir des facteurs qui influencent le développement des enfants, entre autres, aux plans biologique, de l'environnement proximal de l'enfant, de la communauté, du milieu scolaire. Des facteurs de protection sont également relevés.

Facteurs biologiques

Une récente recension d'écrits (*Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*, Direction de la santé publique [DSP], 2008) permet de retracer plusieurs facteurs biologiques d'influence. Parmi ceux-ci, le sexe de l'enfant : le fait d'être une fille faciliterait le moment d'entrée à l'école notamment parce que les filles auraient plus de facilité quant aux apprentissages scolaires que les garçons (Buzhigeeva, 2005, cité dans DSP, 2008). La génétique jouerait également un rôle dans le fait d'être prêt pour l'école (Siddiqi et al., 2007, cités dans DSP, 2008), de même que le fait de naître prématurément ou de naître avec un poids inférieur à 2 500 g (McGrath et al., 2000; ISQ, 2001, cités dans DSP, 2008).

Facteurs liés à l'environnement familial de l'enfant

Toujours selon cette recension d'écrits (Direction de la santé publique, 2008), des facteurs liés à l'environnement proximal de l'enfant influenceraient le développement de l'enfant. Notamment, à l'intérieur de la famille immédiate de l'enfant, le comportement des parents envers leur enfant, les caractéristiques de l'environnement physique et social ainsi que le fait que la mère ait allaité son enfant ou non constitueraient des facteurs à considérer. Plus précisément, l'allaitement favoriserait un attachement sécurisant avec la mère (DSP, 2008). Pour ce qui touche à la cellule familiale, la dépression de la mère (Snow, 2006), la dépression du père (Ramchandani et al., 2005 dans DSP, 2008), l'abus de drogues, d'alcool, la violence familiale et la négligence influeraient négativement sur le développement de l'enfant (McCain, Mustard et Shanker, 2007). La même logique s'appliquerait aux perceptions que les parents entretiennent face au vécu de leur propre enfance ainsi que de leur rôle en tant que parents (Landry et Smith, 2007 dans DSP, 2008). Un faible statut socio-économique (Zeanah et al., 1997; Farkas, 2006; Votruba-DrZal, 2003 dans DSP, 2008) et la sous-scolarisation de la mère (Lara-Cinisomo et al., 2004; Siddiqi et al., 2007 dans DSP, 2008) auraient des effets négatifs sur l'enfant. Finalement, non pas le fait d'être immigrant, mais plutôt les conditions liées à une situation économique précaire et à un parcours migratoire difficile pour un immigrant constitueraient des facteurs de risque pour le développement de leur enfant (DSP, 2008).

Facteurs liés à la communauté

L'accessibilité à des ressources de qualité (diversité et proximité des ressources) et habiter un quartier favorisé influenceraient de façon positive le développement des enfants. En effet, ne pas avoir accès à des ressources et le fait de vivre dans un quartier défavorisé constitueraient des sources de stress pour une famille (Hertzman et al., 2004; Lara-Cinisomo, 2004 dans DSP, 2008). De plus, habiter un milieu défavorisé aurait des effets néfastes pour l'enfant puisqu'il est documenté que les enfants seraient portés à imiter les comportements dont ils sont témoins dans leur environnement proche (Connor et Brink, 1999 dans DSP, 2008).

Chapitre 2

Facteurs liés au milieu scolaire

Harlen (2005) souligne que la perception qu'ont les enseignants de maternelle sur les habiletés des enfants de leur groupe est particulièrement déterminante puisque c'est sur la base de cette perception que les enfants sont référés ou non à des services professionnels et que les communications entre les différents acteurs agissant auprès de l'enfant sont établies. Par conséquent, on peut donc affirmer que la perception qu'a l'enseignant de son élève de maternelle est un important prédicteur du futur fonctionnement social et scolaire de l'enfant (Badian, 1976; Hamre et Pianta, 2001; Hoge et Butcher, 1984; Kenoyer, 1982; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995; Quay et Steele, 1998 cités dans Locasale-Crouch et al., 2008).

Pianta et ses collègues (2007) relèvent que les interactions (avec l'enseignant; avec les pairs) qui ont lieu dans le local de l'enfant joueraient un rôle crucial dans le développement des enfants. Ils soulignent l'importance de miser sur un bon fonctionnement social et affectif entre les élèves dans le local. Le climat dans la classe ainsi que la sensibilité de l'enseignant face aux besoins des enfants seraient également primordiaux. Les auteurs recommandent aux écoles de créer des environnements scolaires positifs, d'encourager la participation des parents et de procurer aux enseignants des ressources professionnelles suffisantes pour venir en aide aux enfants qui vivent des difficultés.

Facteurs de protection

Il est à noter que des facteurs de protection, par exemple la participation d'un enfant issu d'un milieu défavorisé à un programme d'éducation préscolaire, peuvent atténuer les effets des facteurs de risque. Ainsi, il a été maintes fois démontré que des expériences positives vécues à l'âge de quatre ans peuvent contrer les effets négatifs de conditions socioéconomiques défavorables sur les compétences scolaires et sociales des jeunes enfants ainsi que sur leur capacité d'auto-régulation (*Consortium for Longitudinal Studies*, 1983; Peisner-Feinberg et al., 2001; Reynolds, 2000; Reynolds, Temple, Robertson, Mann, 2001; Schweinhart et Weikart, 1997 cités dans Locasale-Crouch et al., 2008).

De plus, un facteur de réussite jouerait un rôle prédominant à l'intérieur de ces programmes préscolaires; il s'agit des interactions vécues par l'enfant avec les adultes de ce contexte. Plus précisément, la qualité des relations interpersonnelles adultes/enfants, telles que des interactions sensibles et chaleureuses, serait un facteur extrêmement déterminant de l'efficacité d'un tel programme (Mashburn et al., 2006 dans Pianta et al., 2007).

Parmi les autres types d'interventions reconnues pour leur efficacité, les visites à la maison par des infirmières se traduiraient par de moindres taux d'accidents chez les enfants, une plus grande implication des pères auprès d'eux, une moins grande dépendance familiale à l'assistance sociale et une meilleure préparation à l'école pour l'enfant (Olds, Henderson, Kitzman et al., 1999). De plus, des interventions faisant la promotion de l'éveil à la lecture et à l'écriture (ex : procurer davantage de livres aux enfants, inciter les parents à lire à voix haute en leur présence, etc.) augmenteraient significativement les habiletés langagières des enfants (High, LaGasse, Becker et al., 2000; Mendelsohn, Mogilner, Dreyer et al., 2001, dans High et al., 2008).

Également, des politiques sociales sur le logement visant à diminuer les déménagements fréquents des familles, des programmes pour cesser de fumer destinés aux parents et plus particulièrement aux femmes enceintes, un accès facilité à des soins de santé de qualité et le dépistage ainsi que le

Chapitre 2

traitement de la dépression maternelle et d'autres problèmes de santé mentale (Weitzman, 2003; Weitzman, Byrd, Aligne et al., 2003 dans High et al., 2008) constituent des politiques dont les retombées n'ont pas été évaluées, mais qui sont jugées comme ayant des effets positifs sur le développement des enfants.

2.3. Les pratiques de transition vers la maternelle

Par ailleurs, il s'avère que la transition vers la maternelle ne s'effectue pas de façon réussie pour tous les enfants. Dans une recherche, Rimm-Kaufman, Pianta et Cox (2000) font ressortir qu'environ 48% des enfants manifestent des difficultés à s'ajuster lors de leur transition vers l'école selon le point de vue des enseignantes en maternelle. Plus précisément, le tiers des enfants est perçu comme ressentant quelques difficultés lors de cette transition alors que 16% d'entre eux sont considérés comme vivant une entrée à la maternelle difficile voire même très difficile, accompagnée de plusieurs problématiques. Toujours dans cette étude, les problèmes relevés chez ces enfants consistent en des difficultés à suivre les consignes, à travailler de façon autonome et en des lacunes dans les habiletés scolaires. L'enfant qui s'apprête à intégrer la maternelle est confronté à plusieurs défis en même temps : un nouveau milieu, un nouvel enseignant, un nouveau groupe de pairs, de nouvelles routines, de nouvelles consignes, de nouveaux apprentissages, etc.

Il semblerait que les difficultés de transition vers la maternelle soient encore plus importantes chez les enfants issus de familles de faible statut socio-économique. Ces enfants seraient plus enclins à vivre des échecs scolaires précoces et persistants, de même que des problèmes comportementaux, un faible degré d'implication de la part de leurs parents et finalement, un écart de plus en plus grandissant entre leur performance scolaire et celle de la majorité de leurs pairs (Gutman et al., 2003; Rimm-Kaufmann et al., 2000, dans Schulting et al., 2005).

Une coordination des actions entre le service préscolaire et la maternelle serait considérablement bénéfique pour l'enfant (Bogard et Takanishi, 2005 dans LoCasale-Crouchet al., 2008; Pianta, Cox et Snow, 2007). Les études font ressortir que les enfants faisant l'expérience négative d'une transition service préscolaire/maternelle auraient plus de risques de vivre un échec scolaire et présenteraient plus souvent des habiletés sociales problématiques (Conyer, Reynolds et Ou, 2003; *Goal One Ready Schools Resource Group*, 1995 cités dans Locasale-Crouch et al., 2008). Grâce à une transition facilitée, l'enfant serait davantage prêt pour les apprentissages offerts en classe (Locasale-Crouch et al., 2008).

Le recours à des pratiques de transition viserait également l'engagement des parents auprès de leur enfant (Schulting et al., 2005; Locasale-Crouch et al., 2008). Dans cette perspective, un des objectifs recherchés est de permettre aux parents de se familiariser avec leur futur milieu (personnel enseignant, lieux, classe de maternelle). Ces pratiques leur permettraient de mieux comprendre à quoi ressemble la maternelle et de pouvoir en parler positivement et plus régulièrement à la maison, de façon à y préparer leur enfant. D'un autre côté, ces pratiques permettraient également aux enseignants de maternelle de connaître un peu plus les enfants et leurs familles, de mieux comprendre la réalité dans laquelle ils vivent et de tisser des liens avec eux (Locasale-Crouch et al., 2008).

De plus en plus de milieux scolaires reconnaissent la valeur des différentes pratiques et politiques facilitant la transition des enfants vers la maternelle. Toutefois, il semble que l'implantation de telles pratiques s'effectue de façon variable et volontaire d'un milieu à un autre. Des études démontrent que ces initiatives tendent généralement à être mises en place trop tardivement, soit après l'entrée de

Chapitre 2

l'enfant à la maternelle (Love, Logue, Trudeau et Thayer, 1992; Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999). De plus, celles-ci seraient d'une trop faible intensité pour joindre les familles et avoir un impact significatif (ex : envoi postal de brochure, publicité ou journée portes ouvertes). Bref, les pratiques et politiques de transition utilisées par les écoles comporteraient des lacunes en ce qui concerne le contact avec les familles, qui serait trop impersonnel, de faible intensité et qui surviendrait trop tardivement. Ces mêmes impressions sont d'ailleurs ressorties des propos de parents quant à leur expérience en lien avec les classes de maternelle (Pianta et Kraft-Sayre, 2003). Selon certaines recherches, les pratiques de transition seraient même moins fréquemment et intensivement utilisées dans les milieux défavorisés et dans les milieux culturellement diversifiés (Pianta et al., 1999; Schulting et al., 2005).

Parmi les pratiques de transition les plus utilisées par les milieux scolaires, on retrouve des rencontres de parents, des contacts téléphoniques ou des documents envoyés par la poste aux familles afin d'expliquer le programme éducatif et des invitations à venir visiter leur futur groupe-classe avant le début de l'année scolaire (Pianta et al., 1999).

Selon Pianta et al. (1999), les pratiques de transition des écoles qui sont «prêtes» sont celles qui 1) permettent d'établir des liens avec les familles et les services préscolaires; 2) arrivent à créer des liens avec l'enfant et sa famille bien avant le premier jour de fréquentation de la maternelle; et 3) sont d'une intensité suffisante pour rejoindre les familles. Dans le même ordre d'idées, des auteurs recommandent des pratiques de transition plus individualisées, initiées plus tôt et orientées à la fois aux plans «vertical» (ressource préscolaire/maternelle) et «horizontal» (enseignants/parents/enfants) (Kagan et Neuman, 1998; Pianta et Kraft-Sayre, 2003). Schulting et al. (2005) ont étudié les effets des pratiques de transition sur le rendement des enfants; cette équipe a suivi plus de 17 000 enfants issus de près de 1 000 écoles durant l'année de fréquentation de la maternelle. Les résultats démontrent que le nombre de pratiques de transition utilisées est associé à des résultats scolaires supérieurs à la fin de la maternelle. De plus, ces pratiques auraient pour effet d'augmenter le degré d'engagement des parents dans le milieu scolaire. Le lien entre l'engagement des parents à l'école et les résultats scolaires chez leurs enfants est d'ailleurs bien établi (Schulting et al., 2005). Fait à noter, les effets observés étaient encore plus importants chez les enfants issus de familles de faible et moyen statuts socio-économiques que ceux de statut plus élevé.

Récemment, Locasale-Crouch et al. (2008) ont réalisé une recherche portant sur les effets de l'utilisation, par les enseignants des services préscolaires, de pratiques de transition auprès des enfants s'appêtant à intégrer la maternelle 5 ans. Plus de 700 enfants issus de plus de 200 services préscolaires aux États-Unis ont participé à cette étude qui répertorie neuf activités de transitions utilisées auprès des familles d'enfants s'appêtant à intégrer la maternelle 5 ans :

- Les enfants du service préscolaire (service de garde ou autre) visitent leur future classe de maternelle;
- L'éducatrice du service préscolaire visite la classe de maternelle;
- L'enseignante de maternelle visite le milieu préscolaire fréquenté par les enfants;
- Activité d'orientation au printemps pour les enfants du service préscolaire;
- Activité d'orientation au printemps pour les parents des enfants du service préscolaire;
- Activités à l'intérieur de la future école pour les enfants du service préscolaire;
- Rencontres individuelles avec les parents;
- Partage de documents écrits entre le service préscolaire et la future école;
- Contacts entre l'enseignant de maternelle 5 ans et celui du service préscolaire à propos du programme éducatif ou d'un enfant spécifiquement.

Chapitre 2

En résumé, les résultats de cette étude démontrent que les enseignants de maternelle perçoivent davantage de compétences sociales et moins de difficultés comportementales chez les enfants auprès de qui on a implanté des pratiques de transition. De plus, le nombre de pratiques de transition utilisées est important puisque positivement associé à la perception qu'entretient l'enseignant à propos de l'adaptation de l'enfant. En d'autres mots, plus le nombre de pratiques de transition auprès de l'enfant est élevé, plus l'enseignant perçoit que l'enfant vit une transition positive entre le service préscolaire et la maternelle. Pour leur part, Schulting et al. (2005) soulignent que les pratiques de transition qui s'avèrent les plus efficaces sont celles que l'enfant expérimente directement (par exemple, les enfants du service préscolaire visitent leur future classe de maternelle). Cependant, l'activité de transition qui est sans contredit la plus efficace consiste en une communication entre le personnel du service préscolaire et celui de maternelle concernant les habiletés d'un enfant spécifiquement ou du programme éducatif.

Plus récemment, l'auteure Schulting (2009) a mené un projet-pilote de type exploratoire aux États-Unis. Le projet *Kindergarten Home Visit Project* a été conçu pour faciliter la transition des enfants vers la maternelle grâce à des visites à la maison. Le projet, auquel ont participé 44 enseignants, 19 écoles primaires et 928 familles, consiste en quelques visites (durée de 30 minutes) de l'enseignant à la maison de l'enfant, tout ceci bien avant le premier jour de fréquentation de la maternelle. Le projet avait plusieurs objectifs. Notamment, il visait à encourager la communication entre les familles et les milieux scolaires, afin de créer des liens de confiance, mais aussi pour mieux comprendre les réalités et besoins des familles. Le but des visites n'était pas de donner de l'information aux parents ou de les conseiller; le projet avait pour visée d'offrir l'opportunité au parent de se faire connaître et de se sentir écouté par l'enseignant de son enfant. Un autre objectif était d'amener le parent à s'engager davantage auprès de son enfant. De nombreux effets positifs ont découlé de ce projet. À titre indicatif, les enseignants rapportent de meilleures relations avec les parents des familles participantes. Les parents ne parlant pas l'anglais se disent plus à l'aise dans l'école. À la suite de ces rencontres, ils considèrent pouvoir communiquer de manière plus authentique avec l'enseignant. En conclusion, autant les enseignants que les familles ont rapporté avoir apprécié leur expérience de ces visites à la maison.

En conclusion, la transition du préscolaire vers la maternelle ne s'effectue pas facilement pour tous les enfants. Certains bénéficient particulièrement de pratiques de transition facilitant leur passage vers la maternelle. L'*Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais* (Direction de santé publique, 2008), a démontré que plus d'un enfant montréalais sur trois (35%) présente au moins une vulnérabilité; plus précisément, 5 087 élèves de maternelle 5 ans seraient vulnérables dans au moins un domaine de maturité scolaire (santé et bien-être physique; habiletés sociales; maturité affective; habiletés linguistiques et cognitives; habiletés de communication et connaissances générales). Cette donnée confirme la nécessité de se préoccuper de la mise en place de pratiques favorisant une intégration réussie pour l'enfant au milieu scolaire.

Les écrits récents font clairement ressortir que la préparation à l'école est une responsabilité partagée entre la famille, le milieu scolaire et la communauté où vit l'enfant. Implanter des mesures positives, faire la promotion de l'accès à des mesures qui favorisent l'égalité des chances pour les enfants et leur succès scolaire, accepter les différences individuelles entre les enfants et entretenir des attentes raisonnables et appropriées envers eux peuvent faire partie des actions à mettre en place de façon précoce pour soutenir les enfants dans leur préparation à l'école. Il ressort clairement que des pratiques de transition vers la maternelle favorisent l'adaptation des enfants à l'école. Ces activités de transition sont d'ailleurs particulièrement bénéfiques pour les enfants présentant des vulnérabilités.

3. Présentation et analyse théorique du programme AE

Ce chapitre aborde les résultats de la première phase de l'évaluation du programme *Accès à l'École*. En fait, les éléments rapportés proviennent des travaux qui ont permis de procéder à l'analyse théorique du programme. Dans un premier temps, un survol de l'historique du programme est présenté. Puis, les bases conceptuelles à l'origine du programme sont esquissées. Par la suite, la méthode retenue pour l'analyse théorique est décrite et, finalement, les constats résultant de cette analyse théorique sont exposés (résultat à long terme souhaité pour le programme, conditions préalables, indicateurs, activités).

3.1. Historique du programme

Ce programme a été progressivement développé à partir de 2005, à la suite d'une initiative de Louise Marin et d'Isabelle Forget qui, à cette période, étaient respectivement directrice et directrice adjointe de l'école primaire Lucille-Teasdale. Située dans le quartier Côte-des-Neiges, cette école accueillait dans une proportion élevée une population de familles d'origines culturelles diverses et d'un niveau socio-économique faible. Dans ce quartier, des liens existaient déjà entre plusieurs écoles primaires et le Centre de Services Préventifs à l'Enfance (CSPE), organisme dédié à la pédiatrie sociale. Ces liens se concrétisaient notamment à travers le comité du projet *Écoles et milieux en santé* (PEMS) où les intervenants du milieu scolaire et le CSPE se concertaient pour assurer un suivi auprès d'enfants éprouvant des difficultés. Lors d'une rencontre du comité PÉMS, le personnel de direction de l'école Lucille-Teasdale a alors évoqué une situation préoccupante qui était présente dans leur milieu : des enfants commençaient leur parcours scolaire à la maternelle 4 ans alors qu'ils n'étaient visiblement pas préparés à vivre une telle expérience. Tant pour eux que pour l'enseignante, ces premiers moments dans le milieu scolaire étaient particulièrement difficiles et on craignait des conséquences néfastes sur le parcours scolaire ultérieur de ces enfants. Par conséquent, un projet s'est dessiné peu à peu. À travers une observation/dépistage, il s'agissait de parvenir à identifier la présence de difficultés particulières chez les enfants de manière à pouvoir leur offrir, selon leurs besoins, des services professionnels. Dans l'esprit des concepteurs, il importait de travailler en mode préventif, c'est-à-dire de s'assurer que ces services soient offerts rapidement, avant même l'entrée de l'enfant à l'école.

Pour mettre sur pied cette initiative, l'école Lucille-Teasdale a obtenu un financement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, sous le volet Partenariat école-famille-communauté. Les services du CSPE ont été retenus pour soutenir l'école dans cette initiative. Une personne-ressource du CSPE a donc été embauchée à raison de trois jours/semaine pour participer à l'élaboration de ce projet. Également, deux orthophonistes des écoles du quartier se sont impliquées de manière significative dans ce projet naissant. Une des caractéristiques de l'intervention qui a toujours été présente depuis le début est un travail en partenariat et de mise en commun des ressources du milieu scolaire et de l'organisme de pédiatrie sociale.

Le projet a été expérimenté pour la première fois en 2005, à l'école Lucille-Teasdale. Devant la pertinence de cette initiative, l'intervention a été reprise dans un deuxième milieu du quartier Côte-des-Neiges, l'école Petit Chapiteau, dès 2006. Au fil du temps, le programme s'est développé et enrichi. D'abord fondé dans un objectif d'observation/de dépistage de difficultés dans le développement de

Chapitre 3

l'enfant, le programme a évolué en ajoutant un objectif de familiarisation des enfants à leur milieu scolaire. Dès le début, les acteurs se sont entendus sur l'importance pour le milieu scolaire de s'appropriier le projet. Également, toujours au chapitre des orientations guidant le programme, une perspective d'intégration/d'inclusion des enfants a été retenue. Ceci s'est notamment traduit par une offre de services adéquats dans le milieu de vie de l'enfant (école, quartier) plutôt que de favoriser une organisation de services spécialisés centralisés en un lieu, souvent hors du quartier, où les enfants doivent se rendre pour y recevoir ces services.

Dès la 3^e année (2007), le projet était en place dans cinq écoles du quartier Côte-des-Neiges. Puis en 2008, les promoteurs du programme *Accès à l'école* ont obtenu un soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour poursuivre l'implantation à d'autres écoles et retenir les services de chercheurs afin de procéder à l'évaluation de ce programme. Cette subvention a permis de mettre en place le programme *Accès à l'école* dans quatre autres écoles du quartier Hochelaga-Maisonneuve. Dans ce quartier, plusieurs écoles collaboraient déjà avec l'organisme Assistance à l'enfant en difficulté (AED), autre organisme dédié à la pédiatrie sociale. Pour l'année 2009, le programme a été déployé dans 13 établissements scolaires au total (sept écoles provenant de Côte-des-Neiges et six écoles issues d'Hochelaga-Maisonneuve).

3.2. Bases conceptuelles du programme AE

Le programme *Accès à l'école* a été développé à partir des observations et de l'expérience professionnelle d'intervenants provenant du milieu scolaire et de la pédiatrie sociale. Il n'est pas construit selon un modèle théorique d'intervention reconnu et validé empiriquement. Il s'agit plutôt d'un programme développé sur le terrain par des praticiens désireux de répondre à un problème précis et complexe auquel ils sont confrontés directement. Ceci ne signifie pas que le programme s'est développé sans une base conceptuelle particulière. En effet, il faut préciser que les interventions menées dans ce programme s'inscrivent dans un cadre théorique global, soit celui des travaux menés dans le domaine de la pédiatrie sociale qui vise à offrir des services préventifs et curatifs à une population reconnue pour sa vulnérabilité. La pédiatrie sociale reconnaît que les causes de certains des problèmes éprouvés dans cette population sont sociales et qu'elles ont également des conséquences d'ordre social. Dans une telle perspective, la pédiatrie sociale cherche à offrir des services préventifs et curatifs tout en insistant sur la responsabilité collective face à ces problèmes.

Cette approche de la pédiatrie s'inscrit pour l'essentiel dans un grand courant conceptuel dans le vaste domaine psychosocial, soit l'approche écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), où le développement de la personne est considéré comme étant fonction des interactions que cette personne connaît dans divers systèmes (famille, école, terrain de jeu, etc.), ainsi que des interactions entre ces systèmes (rencontre parents-enseignants, etc.). Le travail en partenariat, la reconnaissance des compétences de chacun des participants à de tels systèmes, deviennent alors des enjeux déterminants dans l'élaboration d'interventions et de méthodes de travail. Finalement, une autre perspective théorique ressort des discussions avec les promoteurs du programme, soit l'éducation inclusive. Dans cette perspective, on incite l'ensemble de la communauté à privilégier l'intégration de tous les enfants dans les différentes sphères d'activités naturelles (Moreau, Maltais et Henri, 2005). Ainsi, le meilleur lieu pour vivre une expérience scolaire optimale, pour tout enfant ayant des besoins particuliers, demeure la salle de classe où il peut côtoyer d'autres enfants de son âge. Par conséquent, le milieu scolaire (salles de classe, programmes et activités) doit être conçu afin que tous les enfants puissent y participer pleinement.

3.3. Analyse théorique du programme

Afin de bien comprendre le programme AE dans son ensemble, tout en précisant les assises qui s'avèreront nécessaires dans les étapes subséquentes d'évaluation, il importait de procéder dans un premier temps à son analyse théorique. Cette étape a permis de déterminer clairement la chaîne de causalités qui, progressivement, permet l'atteinte du résultat final recherché par les promoteurs du programme.

3.3.1. Méthode retenue pour l'analyse théorique

La théorie du changement (Anderson, 2005) a été retenue pour procéder à l'analyse théorique du programme. Cette méthode a l'avantage d'offrir un cadre de travail efficace et approprié pour réaliser l'évaluation théorique du programme AE tout en tenant compte de ses particularités, qu'il s'agisse du contexte dans lequel il a été créé ou encore de ses valeurs de base. La théorie du changement est généralement utilisée pour concevoir des solutions à des problèmes sociaux complexes. Elle permet à un groupe de travail d'identifier et d'articuler une succession d'étapes qui permettent de s'acheminer progressivement et méthodiquement vers un résultat à long terme. Une telle démarche aide les promoteurs d'un programme à bien établir la pertinence théorique et stratégique de l'ensemble des actions projetées, de manière à assurer la qualité des interventions auprès de la clientèle ciblée.

Dans la présente situation, puisque le programme *Accès à l'école* est déjà élaboré et expérimenté depuis quelques années, la méthode a été utilisée *a posteriori* afin de rendre explicite l'ensemble des composantes du programme dans sa version actuelle. Elle a aussi permis d'en situer la progression à travers ses étapes, tout en cernant les interactions entre les intervenants et les participants. Ces diverses informations sont utiles pour réfléchir à la logique de l'action et elles peuvent amener les promoteurs du programme à apporter des améliorations à leur démarche. L'analyse théorique sert également d'assise pour la réalisation des activités reliées à l'évaluation d'implantation ainsi que l'évaluation des effets.

En recourant à la méthode d'Anderson (2005), il a donc été possible de déterminer avec les membres du comité d'évaluation du programme *Accès à l'école* le résultat souhaité à long terme; les conditions préalables à l'atteinte de ce résultat; des indicateurs de l'atteinte des conditions préalables; les activités mises en place et les hypothèses sous-jacentes aux interventions.

3.3.2. Résultat souhaité à long terme du programme AE

Le programme *Accès à l'école* a été développé afin d'apporter une solution à un problème social complexe. Certains enfants commencent leur parcours scolaire avec des retards en regard de leur développement, ce qui est susceptible de compromettre leurs apprentissages et leur réussite scolaire présente et ultérieure. L'hypothèse de travail à la base du programme est que les enfants peuvent bénéficier plus facilement de l'expérience scolaire si on leur offre des services appropriés afin de pallier ces difficultés, et ce, avant même le début de l'année scolaire. Le programme *Accès à l'école* mise sur des activités d'observation des enfants avant l'entrée à la maternelle 4 ans afin de pouvoir identifier ceux qui, pour diverses raisons, semblent moins prêts à entreprendre leur parcours scolaire. Il s'agit alors de leur donner rapidement accès à des services professionnels afin de remédier à ces difficultés avant qu'elles ne puissent causer des torts encore plus importants. Ces services sont offerts tant par l'école que par d'autres ressources du milieu selon la nature des difficultés. L'identification des

Chapitre 3

caractéristiques des enfants permet également au milieu scolaire de se préparer pour accueillir ces enfants. Puis finalement, afin de favoriser une transition plus harmonieuse des enfants dans les premiers jours de l'année scolaire, un camp éducatif tenu dans les jours précédant la rentrée scolaire donne l'occasion aux enfants de se familiariser avec l'environnement scolaire (lieux, routine, personnel, etc.).

Au terme de l'ensemble du programme, **le résultat souhaité est que les enfants aient réussi leur intégration à la maternelle 4 ans**. Plus précisément, cela signifie que les enfants sont à l'aise dans le milieu scolaire et qu'ils sont disponibles aux apprentissages, dans la mesure de leurs capacités. Une telle intégration correspond à un processus qui s'échelonne sur une longue période. Les membres du comité d'évaluation estiment qu'elle n'est pleinement complétée qu'à compter du mois de janvier, soit au moins quatre mois suivant la rentrée. Toutefois, ils reconnaissent également que les premières journées de la fréquentation du milieu scolaire constituent une étape clé de ce processus d'intégration, puisque les enfants doivent s'adapter rapidement à un tout nouveau environnement de vie. Le début de la fréquentation scolaire constitue donc une période critique dans le processus d'intégration qui peut s'échelonner sur plusieurs semaines.

3.3.3. Conditions préalables

Afin de parvenir à ce résultat à long terme, une série de conditions préalables doivent être atteintes. Ces conditions sont dites préalables puisqu'elles doivent être remplies progressivement, une à la suite de l'autre, afin d'en arriver au résultat à long terme souhaité, c'est-à-dire l'intégration réussie de l'enfant à la maternelle 4 ans. En s'appuyant sur la méthode d'Anderson (2006), les promoteurs du programme AE, en sont venus à préciser l'ensemble des conditions préalables nécessaires à l'atteinte du résultat à long terme. Plus bas, chacune de ces conditions est présentée selon cette progression logique (voir la Figure 1, pour une vue de l'ensemble).

Le milieu connaît le programme Accès à l'école

La première condition préalable identifiée par les membres du comité d'évaluation est que le milieu de vie de l'enfant et de sa famille doit connaître le programme *Accès à l'école*. Par milieu de vie, on entend les ressources du milieu (quartier) qui sont en contact avec les familles de jeunes enfants, qu'il s'agisse d'organismes communautaires ou d'organismes du réseau public. Cette condition préalable implique que ces ressources, susceptibles d'être en contact avec la famille, soient en mesure de parler de l'existence du programme aux parents, de leur en faire voir l'intérêt pour le bien-être de leur enfant. Il devient ainsi possible de rejoindre une très grande proportion de parents, en mettant à contribution divers canaux de communication. Il est facile de comprendre qu'une information diffusée dans plusieurs milieux aura un plus grand impact sur les parents. Cette condition confirme le caractère écologique du programme, dans une perspective de travail en partenariat.

Le parent connaît le programme Accès à l'école

Du point de vue du parent, la première condition préalable est qu'il connaisse l'existence du programme. Ceci signifie également qu'il a bien saisi la nature et les objectifs du programme et qu'il y souscrit, reconnaissant alors les avantages pour son enfant. Compte tenu de la situation de vulnérabilité de certains parents (par exemple, faible statut socioéconomique, non-maîtrise de la langue française, immigration récente), il importe de porter une attention particulière dans la transmission des informations relatives au programme, afin que ceux-ci ne se sentent pas menacés par une telle participation.

Chapitre 3

Le parent a des informations pour l'intégration à l'école de son enfant

Le parent qui reconnaît la valeur du programme *Accès à l'école* est motivé à se présenter à la rencontre d'information se déroulant à l'école au printemps de l'année précédant l'intégration de son enfant à la maternelle 4 ans. Lors de cette rencontre, des informations lui sont communiquées pour lui permettre de saisir les attentes de l'école et pour lui faire connaître des moyens de soutenir la préparation de son enfant à l'école. Ce premier contact avec le milieu scolaire favorise un rapprochement entre la famille et l'école, tout en sécurisant le parent pour la poursuite du processus. Le parent est plus en mesure de comprendre son rôle dans la préparation de son enfant à l'école et d'adopter à la maison des attitudes et des pratiques parentales susceptibles de favoriser cette préparation.

Le parent et son enfant sont présents lors des ateliers d'observation

À la suite de la rencontre d'information avec les parents, la condition préalable suivante est que les parents amènent leur enfant aux activités d'observation. Il est à noter qu'à ce moment, les parents comprennent bien les buts, les avantages des activités d'observation et ne se sentent pas menacés par les personnes-ressources qui vont observer et, éventuellement, proposer des mesures.

Le parent prépare son enfant à l'intégration à l'école

Les diverses informations transmises aux parents vont l'aider à comprendre comment il peut aider son enfant à se préparer pour bien vivre la transition du milieu familial au milieu scolaire. Cette condition préalable implique que le parent adopte diverses interventions qui contribuent à soutenir l'enfant dans son développement global, mais aussi dans la perspective de son intégration à la vie scolaire.

Le milieu scolaire adhère au projet

Les deux conditions préalables suivantes sont également nécessaires pour la réalisation des activités d'observation et se situent en amont de cette condition préalable. D'une part, pour que le tout se réalise, le milieu scolaire doit véritablement adhérer au programme *Accès à l'école*. Ceci signifie que le programme, ainsi que les interventions qu'il requière, sont compris et valorisés par l'ensemble des intervenants du milieu scolaire, compte tenu que plusieurs d'entre eux sont appelés à y contribuer concrètement. Cette adhésion se traduit par une contribution financière du milieu scolaire afin d'assurer la mise en œuvre du programme, notamment pour des activités comme le camp éducatif, ainsi que des contributions sur le plan du personnel. L'adhésion de l'ensemble du milieu scolaire est nécessaire afin de surmonter certaines difficultés reliées à la mise en place de certaines mesures inhabituelles pour le milieu, comme le fait d'ouvrir l'école pendant la période estivale.

Le personnel du milieu scolaire participe aux observations

L'adhésion du milieu scolaire au programme se traduit par la mise en place de mesures qui favorisent la participation du personnel enseignant et des ressources professionnelles (orthopédagogue, orthophoniste, etc.) du milieu scolaire aux activités d'observation. Afin de mener rapidement et efficacement cette démarche d'observation, tout en assurant les conditions optimales pour garantir la qualité des données recueillies, la condition préalable suivante est donc de pouvoir compter sur la présence de plusieurs membres du personnel du milieu scolaire. La présence des enseignantes de la maternelle 4 ans est primordiale puisqu'elles en retireront des informations nécessaires pour l'atteinte d'autres conditions préalables.

Un portrait de l'enfant est établi

L'observation réalisée permet de tracer un portrait de chaque enfant. Ces données aident à distinguer les enfants dont le développement suit un cours que l'on pourrait qualifier de « normal », voire typique, de ceux pour lesquels on craint une intégration difficile à la maternelle 4 ans en septembre. Cette

Chapitre 3

condition préalable est nécessaire pour que l'enfant et sa famille soient dirigés vers les ressources adéquates qui sont requises selon l'évaluation des intervenants.

L'enfant obtient un soutien professionnel hors du milieu scolaire

Dans la Figure 1, cette étape préalable à l'atteinte de l'objectif à long terme survient à la suite du portrait établi pour les enfants. En d'autres termes, lorsque l'enfant a été observé et que les données ont permis de déterminer la présence de difficultés chez lui, il devient possible et souhaitable de le référer aux ressources qui pourront lui prodiguer les soins appropriés et prévenir une détérioration de sa situation. Toutefois, les participants à l'analyse du programme font ressortir que cette condition peut se réaliser en d'autres moments, soit avant même les activités d'observation. Par exemple, lorsque les parents ont déjà consulté des professionnels et que le problème de l'enfant est connu, il peut alors être suivi par des ressources extérieures au milieu scolaire. De la même façon, les organismes de pédiatrie sociale, selon les situations, ont parfois déjà mené des interventions auprès de familles qui leur ont permis d'accéder à une ressource professionnelle. Toutes ces situations contribuent de la même manière à la réalisation de la condition préalable, bien qu'elles surviennent à des moments distincts. Compte tenu que ce modèle décrit l'apport du programme *Accès à l'école*, le schéma représente la condition préalable comme une suite logique à l'établissement du portrait de l'enfant, même si les membres du comité conviennent que cette condition peut être remplie plus tôt.

Le milieu scolaire a des informations pour planifier les ressources professionnelles

Cette condition préalable signifie que les caractéristiques de chacun des enfants pour lesquels on souhaite prévenir des difficultés sont communiquées à l'établissement scolaire. Il s'agit d'informations pertinentes et significatives qui servent à planifier les ressources professionnelles requises en fonction de la nature des besoins de l'enfant. Il faut préciser que le terme ressources professionnelles est utilisé pour désigner toute personne du milieu scolaire, autre que l'enseignant, qui est susceptible d'intervenir auprès de l'enfant. Les informations permettent donc de planifier l'organisation des services pour s'assurer que l'enfant pourra en bénéficier de manière optimale. Si le milieu scolaire ne peut offrir le type de service requis, l'enfant et sa famille sont redirigés vers des ressources extérieures.

L'enfant obtient un soutien professionnel dans le milieu scolaire

En début d'année scolaire, dès son intégration dans le milieu scolaire, le jeune enfant susceptible de vivre des difficultés obtient le soutien qui a été prévu pour lui. Les instances de concertation comme les *Tables Multi* (quartier Hochelaga-Maisonneuve) ou encore celles du *Projet école et milieu en santé* (quartier Côte-des-Neiges) favorisent un partage des informations sur l'enfant parmi les divers professionnels du milieu scolaire et des organismes de pédiatrie sociale. Ces rencontres permettent de coordonner des actions de manière à assurer un suivi auprès de l'enfant et sa famille, ainsi qu'à permettre les réajustements requis aux services offerts.

L'enfant est familiarisé à l'environnement scolaire

L'enfant qui est susceptible de vivre plus difficilement la transition vers l'école se familiarise avec le milieu scolaire en participant à un camp éducatif. Ce camp se déroule dans sa future école et il est structuré de manière à lui offrir un cadre de vie (horaire, règles de base, locaux, personnel, etc.) qui se rapproche beaucoup de ce qu'il connaîtra en septembre. L'enfant y vit une première séparation d'avec sa famille dans un contexte qui se veut le plus rassurant possible. Les conditions en place, dont un nombre réduit d'enfants, du personnel supervisé et un programme adapté, contribuent à ce que l'enfant se sente en confiance. Cette expérience est susceptible de réduire considérablement le stress de l'enfant lors de sa rentrée scolaire qui s'effectue quelques jours après ce camp éducatif.

Chapitre 3

Le personnel enseignant a des informations pour préparer l'accueil de l'enfant

Comme autre condition préalable pour la mise en place de mesures favorisant l'accueil des enfants en septembre, le personnel enseignant doit posséder des informations pertinentes et significatives sur tous les enfants. Les portraits des enfants réalisés à l'aide du matériel d'observation sont communiqués au personnel enseignant. De plus, comme le personnel enseignant participe aux activités d'observation, il a l'occasion de compléter ces informations par des observations directes des enfants.

L'enfant se retrouve dans une classe équilibrée

Les informations sur les enfants permettent au personnel enseignant de constituer des groupes équilibrés, c'est-à-dire de répartir les enfants de manière à s'assurer de la meilleure utilisation des ressources et de la disponibilité du personnel enseignant. Par exemple, si l'enseignante anticipe des difficultés de comportement pour deux enfants, elle peut choisir de les placer dans des groupes distincts afin de faciliter les interventions et d'éviter de créer un climat de tension dans la classe. L'équilibre peut porter sur divers aspects (garçon/fille; nature des besoins identifiés; enfants calmes/enfants actifs, etc.). Il est aussi variable au sens où les membres du comité reconnaissent que chaque enseignante est la personne la mieux placée pour déterminer le niveau d'équilibre souhaitable dans sa classe.

L'enfant se retrouve dans un milieu adapté

Le personnel enseignant prend diverses mesures pour préparer l'accueil des jeunes enfants en fonction des informations qu'il détient sur eux. Il adapte son milieu, qu'il s'agisse de l'environnement, de la programmation des activités ou encore des interventions. L'adaptation facilite l'intégration de l'enfant tout en le respectant dans son unicité. Elle se fait donc en fonction des individus, mais également selon la dynamique du groupe.

Chapitre 3

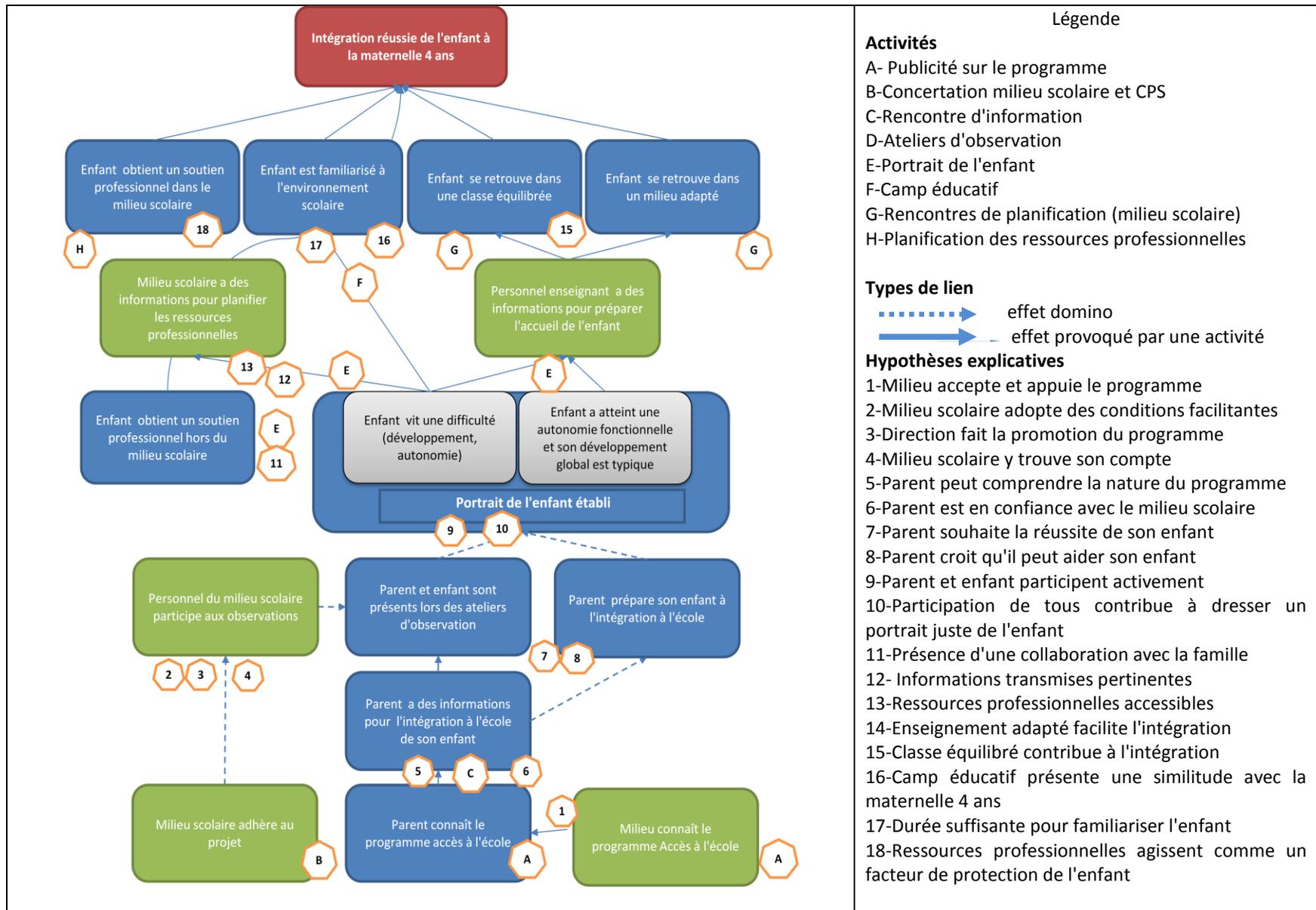


Figure 1- Schéma synthèse de la théorie du Programme Accès à l'école

Chapitre 3

3.3.4. Indicateurs des conditions préalables

Après avoir identifié les diverses conditions préalables, les membres du comité d'évaluation du programme AE ont cherché à identifier divers indicateurs (généraux et spécifiques) pour chacune des conditions préalables. Les indicateurs généraux donnent un aperçu des conditions dans lesquelles la condition préalable est atteinte. Des indicateurs spécifiques, plus aisément mesurables, ont également été retenus (voir annexe 1). Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive mais d'une sélection de certains des indicateurs identifiés lors des travaux du comité d'évaluation. Ils permettent de cerner la nature des données à recueillir pour évaluer l'implantation du programme AE. L'ensemble des indicateurs répertoriés a d'ailleurs été repris dans l'élaboration des outils de collecte de données.

Bien que la méthode de travail proposée par Anderson (2005) suggère de fixer des seuils précis afin de mesurer l'atteinte d'une condition préalable, les membres du comité d'évaluation ont convenu de ne pas déterminer de tels seuils pour les indicateurs. Les données recueillies lors de l'évaluation d'implantation seront analysées en comité et elles permettront peut-être d'en arriver à préciser un seuil de réussite pour certains indicateurs (par exemple, la condition relative à la participation des parents aux rencontres d'information est atteinte lorsque 80% des parents ayant un enfant éligible à la maternelle 4 ans se présente à la réunion d'information). Pour l'instant, il apparaît prématuré pour les membres du comité d'évaluation de chercher à fixer de tels seuils.

3.3.5. Activités du programme

Pour atteindre le résultat à long terme, le programme *Accès à l'école* s'appuie sur un certain nombre d'activités qui sont mises en place. Plus précisément, le comité d'évaluation du programme AE reconnaît huit types d'activités qui permettent de progresser d'une condition préalable à l'autre. Voici une brève description de chacune de ces activités.

A- Publicité sur le programme

Comme il s'agit d'un programme auquel les parents participent sur une base volontaire, il importe de s'assurer qu'il est connu de l'ensemble de la population, mais aussi que ses objectifs sont bien compris. Diverses mesures sont prises pour faire connaître le programme AE auprès des parents.

B-Concertation milieu scolaire et Centre de pédiatrie sociale

Une concertation entre le milieu scolaire et le Centre de pédiatrie sociale (CPS) est nécessaire pour la mise en place et la coordination des actions, mais également pour la transmission des informations requises. Dans chaque quartier, Hochelaga-Maisonneuve et Côte-des-Neiges, une personne a le mandat de coordonner les opérations relatives à la bonne marche du programme. Cette coordonnatrice est une employée du CSPE ou d'AED, selon le milieu, et son rôle est d'assurer les liens entre les deux organismes (CPS et les écoles). La coordonnatrice du programme vient présenter le programme chaque année au personnel des écoles lors d'une rencontre régulière de travail. Tout au long de l'année, plusieurs rencontres ou échanges téléphoniques sont effectués pour la mise en place des autres activités. Par conséquent, la concertation, bien qu'elle soit considérée comme une activité, se vit à travers un ensemble de situations d'échanges qui s'échelonnent tout au long de l'implantation du programme. De

Chapitre 3

plus, bien que leur mandat dépasse le cadre du programme *Accès à l'école*, les *Tables Multi* ou le comité du projet *Écoles et milieux en santé* constituent d'autres instances où la concertation entre les partenaires survient régulièrement.

C-Rencontre d'information

La rencontre d'information est réalisée dans le milieu scolaire afin de donner diverses informations aux parents quant au programme *Accès à l'école* ainsi qu'à la transition vers le milieu scolaire. Lors de cette rencontre, des mesures sont prises pour faciliter la participation des parents. Notamment, dans Côte-des-Neiges, les services de traducteurs sont retenus pour communiquer avec les parents ne maîtrisant pas le français.

D-Ateliers d'observation

Ces rencontres se déroulent en deux moments auxquels parents et enfants sont conviés. Les parents sont regroupés dans un local où ils rencontrent divers intervenants du milieu scolaire. Des informations relatives à l'intégration de l'enfant à l'école sont transmises. Pendant ce temps, les enfants participent à des ateliers animés par du personnel de l'école ou du CPS. Ces ateliers permettent d'observer les enfants à partir d'outils d'observation adaptés au contexte. Chacun des ateliers est prévu de manière à solliciter chez l'enfant des habiletés particulières, et ce, afin d'avoir un bon aperçu de l'ensemble des aspects reliés à son développement. Ces activités s'échelonnent sur deux rencontres espacées de quelques semaines. Tous les parents et les enfants sont invités à participer aux deux rencontres même si, lors de la seconde rencontre, le travail d'observation est poussé plus loin auprès de certains des enfants ayant des besoins particuliers. Cette façon de faire permet d'éviter des réactions de crainte chez les parents et de stigmatiser certains enfants. Les rencontres permettent également un rapprochement entre le milieu scolaire et toutes les familles, indépendamment du fait que les enfants vivent ou non des difficultés.

E-Portrait de l'enfant

Les données récoltées lors des observations permettent de dresser un portrait des enfants, tout en aidant les intervenants à identifier ceux pour lesquels des soins particuliers sont requis. Ces portraits sont utilisés pour planifier les ressources professionnelles, mais également pour préparer l'accueil des enfants en septembre. Ils servent aussi à équilibrer les groupes d'enfants dans les écoles où plusieurs classes de maternelle 4 ans sont offertes.

F-Camp éducatif

Le camp éducatif est destiné avant tout aux enfants que l'on souhaite familiariser avec l'environnement scolaire. Il est également l'occasion d'offrir un milieu où l'enfant vit des expériences stimulantes dans une ambiance rassurante. Pour cette raison, les promoteurs considèrent essentiel qu'il se déroule dans l'école que l'enfant fréquentera en septembre. D'une durée de 13 jours, le camp se passe à la fin de l'été, généralement dans les trois premières semaines d'août, pour que l'expérience de l'enfant soit la plus rapprochée possible du moment de son entrée scolaire. Afin de permettre à l'enfant de créer des liens avec des personnes qu'il croisera en septembre, le personnel du camp est recruté prioritairement

Chapitre 3

parmi le personnel de l'école (éducatrices du service garde, etc.). La programmation des activités est conçue de manière à reproduire en bonne partie ce que l'enfant expérimentera dans la classe de maternelle 4 ans. L'horaire, les locaux et la nature des activités offertes sont choisis en conséquence. Le camp éducatif permet de poursuivre les observations auprès des enfants, ce qui aide à préciser les services dont ils peuvent avoir besoin. Au terme du camp, un bilan pour chaque enfant est communiqué à l'enseignante (sous réserve d'une autorisation signée par le parent). La coordonnatrice s'assure de valider toute information avant sa transmission, afin de s'assurer de son objectivité (formulation adéquate et respectueuse, pertinence, etc.).

G-Rencontres de planification (milieu scolaire)

Les intervenants du milieu scolaire se rencontrent pour planifier la rentrée scolaire et l'accueil des enfants en septembre. Ces rencontres auxquelles le personnel enseignant et les ressources professionnelles participent se déroulent en juin. Les portraits des enfants sont alors utilisés afin de constituer des groupes équilibrés et de prévoir des mesures propices à leur intégration.

H-Planification des ressources professionnelles

Les informations sur les enfants parviennent à une période où les écoles ont déjà effectué leur demande de ressources professionnelles à la commission scolaire pour l'année scolaire à venir. Par conséquent, l'activité de planification dont il est question ici concerne l'utilisation adéquate des ressources disponibles dans le milieu. Des rencontres de travail permettent donc de s'assurer que ces ressources sont mises à contribution efficacement, afin de donner des services appropriés aux enfants dès leur arrivée dans le milieu scolaire.

4. Méthode de l'évaluation de l'implantation

Une deuxième phase de l'évaluation du programme *Accès à l'école* a porté sur son implantation dans les diverses écoles. L'évaluation d'implantation sert généralement dans les premières années de la mise en œuvre d'un programme. Elle vise à s'assurer que les activités du programme sont réalisées comme elles ont été planifiées. Une telle évaluation d'implantation constitue généralement l'étape préalable avant de réaliser une évaluation des effets d'un programme. Le recours à une évaluation de l'implantation, jumelée à une évaluation de l'efficacité, permettra éventuellement de faire ressortir un ensemble d'informations significatives sur le programme, ce qui facilitera son application à d'autres sites (Tourigny et Dagenais, 2005).

Selon Tard et coll. (1997), l'évaluation d'implantation consiste à recourir à des méthodes scientifiques pour en arriver à « [...] examiner si l'organisme est en train de réaliser ce qu'il avait prévu faire, de constater comment il le fait, et, s'il existe un écart entre ce qui avait été prévu et ce qui est en train d'être réalisé, d'expliquer les raisons de cet écart » (p.30). Cette définition résume bien la démarche effectuée dans le cadre de l'évaluation d'implantation présentée ici. L'ensemble des moyens mis en place permet de décrire de manière précise les activités menées dans les diverses écoles participant au programme *Accès à l'école*. Ces données aident à déterminer dans quelle mesure le modèle théorique établi lors de la phase 1 est effectivement appliqué. Il est également possible de vérifier si le programme est uniformément mis en place dans les divers établissements scolaires issus des deux quartiers où il a été déployé.

Ce chapitre sert à décrire les diverses méthodes ainsi que les instruments utilisés pour rendre compte de l'implantation du programme *Accès à l'école* dans les écoles participantes. Quant aux données, elles sont présentées dans le chapitre cinq.

4.1. Observation des rencontres d'information

Une rencontre d'information destinée aux parents a lieu dans chacune des écoles participant au programme *Accès à l'école*. Elle est organisée en collaboration avec la coordonnatrice au programme *Accès à l'école* désignée du Centre de pédiatrie sociale. Cette rencontre a fait l'objet d'une observation directe non participante dans l'ensemble des 13 écoles.

Une même procédure a été suivie pour l'observation de la rencontre d'information de chacun des milieux. Avant le début de la rencontre, l'assistante de recherche se présente au personnel de l'école et explique brièvement l'objectif du projet de recherche de manière à préciser son rôle au personnel de l'école et à pouvoir répondre à leurs questions. Par la suite, elle se présente individuellement aux parents présents et leur propose de répondre à un court questionnaire, le *Questionnaire aux parents* (Q1), avant que la rencontre d'information ne commence. Elle procède ensuite à l'observation de la rencontre de parents à l'aide de l'instrument de mesure *Grille d'observation des rencontres d'information* (GO-1). L'assistante de recherche recueille une copie de tous les documents remis sur place lors de la rencontre d'information.

Chapitre 4

4.1.1. Questionnaire aux parents (Q1)

Le *Questionnaire aux parents* (Q1) (Cantin et Bouchard, 2009) est un outil conçu spécialement pour l'évaluation d'implantation du projet. Il consiste en huit items prenant moins de cinq minutes à remplir. Afin de rejoindre le maximum de parents dans la période de temps limitée de l'accueil, le questionnaire a été élaboré pour être complété rapidement. Les réponses sont de type quantitatif (choix à cocher) et qualitatif (réponses à court développement). Le questionnaire est rempli directement par les parents ou avec l'aide de l'assistante de recherche. À quelques reprises, les services des interprètes présents ont été utilisés pour des parents qui ne maîtrisaient ni le français ni l'anglais, et ce, plus particulièrement dans le quartier Côte-des-Neiges. Une version en anglais de l'outil a également été utilisée pour certains parents (voir annexes 2 et 3).

Le *Questionnaire aux parents* (Q1) est intentionnellement passé aux parents au début de la première rencontre du programme *Accès à l'école* (AE). En lien avec le modèle théorique du programme AE, il a pour objectif de vérifier si les parents connaissent d'emblée le projet avant de se présenter à la rencontre. Et lorsque c'est le cas, le questionnaire vise à vérifier de quelle façon les parents en ont entendu parler et ce qu'ils en savent. Il permet également d'identifier ce qui les motive à se présenter à la rencontre d'information et les questionne à propos des thèmes qui, à leur avis, seront abordés pendant la rencontre. Parallèlement, les réponses permettent d'explorer ce qui a été annoncé aux parents; il est alors possible de vérifier si l'information leur a été clairement transmise. Finalement, le questionnaire permet aussi de dresser un profil de la famille. La sélection des parents qui répondent au court questionnaire se fait aléatoirement. Ceux-ci n'ont pas à s'identifier puisque le questionnaire est plutôt utilisé à titre de sondage.

4.1.2. Grille d'observation de la rencontre d'information (GO-1)

La *Grille d'observation de la rencontre d'information* (GO-1) (Cantin et Bouchard, 2009) (voir annexe 4) est une mesure créée par l'équipe de recherche, précisément pour évaluer l'implantation du projet. Elle a été conçue dans le but de recueillir un ensemble d'informations afin de rendre compte de manière fidèle du déroulement de la rencontre d'information aux parents. Son utilisation permet de dresser un portrait de cette activité en compilant sa durée, le nombre de parents présents, le taux de participation des familles, le personnel de l'école présent, les stratégies utilisées pour amorcer et terminer la rencontre, l'accueil des familles, les principaux thèmes abordés, de même que les principaux questionnements relevés par les parents pendant la rencontre. En lien avec le modèle théorique, cet outil permet d'observer la nature des informations transmises au parent pour l'intégration à l'école de son enfant ainsi que les modalités de transmission d'information utilisées dans les milieux.

La grille recueille à la fois des données quantitatives (durée, nombre de familles présentes, etc.) et des données qualitatives (thèmes abordés par l'équipe-école, questionnements relevés par les parents). Elle permet d'observer le déroulement de la rencontre d'information du début à la fin.

Pour s'assurer des qualités de la grille d'observation (GO-1), deux personnes ont observé une même rencontre d'information, et ce, lors de ses deux premières utilisations, de même qu'un peu plus tard, lors de sa première utilisation dans le second quartier où le projet est en fonction. À la fin de cette observation commune, un partage des données recueillies a permis de vérifier que l'outil décrit adéquatement le déroulement de l'activité et permet d'en saisir les éléments significatifs. Au terme de cette procédure de validation, l'outil d'observation n'a pas fait l'objet de modifications. Dans

Chapitre 4

l'ensemble, toutes les observations des séances de rencontres d'information ont été réalisées par deux membres différents de l'équipe de recherche.

4.2. Observation des ateliers d'observation

Deux ateliers d'observation font partie intégrante du programme AE. Chacun d'entre eux a été l'objet d'une observation systématique par l'équipe de recherche, et ce, dans chacune des 13 écoles participant au programme AE. Lorsqu'une école tenait plusieurs ateliers d'observation compte tenu du nombre d'enfants inscrits à la maternelle 4 ans, l'observation a porté sur la deuxième ou troisième séance d'atelier, de manière à laisser le temps au personnel de roder leur manière de procéder. Pour s'assurer des qualités des grilles d'observation (GO-2, GO-3), lors de leur première utilisation, dans chacun des deux quartiers où se déroule le programme, deux personnes ont observé une même séance d'atelier d'observation. Au terme de cette observation commune, un partage des données recueillies a permis d'apporter quelques précisions aux outils.

La même procédure a été appliquée pour chacune des observations. Avant le début de l'atelier, l'assistante de recherche se présente au personnel de l'école et rappelle brièvement l'objectif du projet de recherche tout en rassurant le personnel quant à la nature des observations qu'elle effectue. Elle recueille une copie de tous les documents remis sur place lors de l'atelier d'observation. Au total, l'équipe de recherche a observé 26 séances d'ateliers, assurant une présence dans chacune des écoles pour une séance de l'atelier 1 ($n=13$) et une séance de l'atelier 2 ($n= 13$). Pour l'atelier 1, les activités se déroulant à plusieurs reprises en fonction de la rotation des sous-groupes d'enfants, l'assistante de recherche a assisté à la présentation de chacune de ces activités présentées aux enfants. L'atelier 2 étant présenté sous une formule d'ateliers libres, l'assistante de recherche a observé les activités offertes dans chacune des aires de jeu offertes aux enfants (coin maisonnette, jeux de tables, construction, etc.). Dans l'ensemble, trois différents membres de l'équipe de recherche ont effectué les diverses observations des ateliers.

En lien avec le modèle théorique du programme AE, il est possible, à l'étape des ateliers d'observation 1 et 2, de vérifier si le personnel de l'école participe aux observations, de constater si le parent et son enfant sont présents aux activités d'observation et, surtout, d'observer de quelle manière l'observation des enfants est effectuée.

4.2.1. Grille d'observation du premier atelier d'observation (GO-2)

La *Grille d'observation de l'atelier d'observation 1* (GO-2) (Cantin et Bouchard, 2009) est un instrument de mesure élaboré spécialement pour l'évaluation d'implantation d'*Accès à l'école*. Cette grille d'observation directe non participante est présentée à l'annexe 5. Elle a pour but de recueillir un ensemble d'informations afin de rendre compte de manière fidèle du déroulement de l'atelier d'observation 1. Cet outil collige des informations générales quant à l'atelier 1 (telles que sa durée, le nombre d'enfants présents, les membres du personnel présents ainsi que leur fonction et leur rôle), de même que la description du déroulement des ateliers (consignes édictées à l'enfant pour chacune des activités, participation de ceux-ci, stratégies d'amorce et de fin de l'atelier). Une autre section vise à permettre la description de ce qui est proposé aux parents pendant les activités (rencontre formelle ou non, thèmes abordés s'il y a lieu). Les informations consignées sont à la fois de type qualitatif (verbatim

Chapitre 4

des consignes données, description des facteurs limitant l'observation des enfants) et quantitatif (durée, nombre d'enfants présents, échelles *Likert* concernant la participation des enfants à l'atelier).

4.2.2. Grille d'observation du deuxième atelier d'observation (GO -3)

Également conçue spécifiquement pour l'évaluation d'implantation du programme AE, la *Grille d'observation de l'atelier d'observation 2* (GO-3) (Cantin et Bouchard, 2009) reprend certains des items de la grille GO-2, tout en incluant de nouvelles rubriques correspondant aux particularités de ce deuxième atelier d'observation (voir annexe 6). Grâce à cette mesure, les informations générales (durée de l'atelier, nombre d'enfants présents, membres du personnel présents ainsi que leur fonction et leur rôle), les caractéristiques du déroulement des ateliers (identification des aires d'activités offertes aux enfants, matériel, consignes édictées aux enfants, participation de ceux-ci, stratégies d'amorce et de fin de l'atelier) ainsi que la description de ce qui est proposé aux parents pendant les activités (rencontre formelle ou non, thèmes abordés s'il y a lieu) sont consignées. Les données compilées sont à la fois qualitatives (verbatim des consignes édictées, description des facteurs limitant l'observation des enfants) et quantitatives (durée, nombre d'enfants présents, échelles *Likert* concernant la participation des enfants à l'atelier).

4.3. Grille d'analyse de l'outil d'observation utilisée auprès des enfants

Pour consigner les données issues de l'observation des enfants à la suite de l'atelier 1, le personnel des écoles utilise un outil qui a été développé à cet effet dans le cadre du programme *Accès à l'école*. Cette grille d'observation a été soumise à l'appréciation de deux experts afin d'en évaluer les qualités. Les experts consultés sont professeurs en éducation à l'université et ils possèdent respectivement une expertise en développement de l'enfant et en éducation préscolaire. Afin de recueillir le point de vue de ces experts, une grille d'analyse a été mise au point pour évaluer le construit de l'outil d'observation (*Évaluation de construit de la grille d'observation*, Cantin, 2009). Cette grille d'analyse est constituée de quatre parties (voir annexe 7). Dans une première section, les experts sont invités à commenter chacun des énoncés de l'outil d'observation ($n=30$) et à se prononcer sur la représentativité de ces énoncés quant aux caractéristiques du développement d'un enfant de quatre ans. Une seconde partie interroge les experts sur les différents regroupements d'items (motricité globale, motricité fine, pré-écriture, développement cognitif, communication globale et développement socio-affectif). Une troisième partie sert à recueillir les commentaires généraux des experts sur l'outil d'observation. Finalement la quatrième partie a été insérée afin de permettre aux experts de se prononcer sur les activités elles-mêmes qui sont présentées aux enfants lors de l'atelier 1 et dont le but est de permettre aux observateurs de recueillir des informations significatives.

4.4. Observation des rencontres de concertation

La rencontre de concertation entre les membres du personnel est une activité qui se tient habituellement tout de suite après l'atelier d'observation des enfants. Il y a donc une rencontre de concertation à la suite de l'atelier d'observation 1, ainsi qu'une autre pour l'atelier d'observation 2 ; ces deux rencontres se déroulent généralement de manière semblable.

Chapitre 4

4.4.1. Grille d'observation

L'équipe de recherche a observé au total 24 rencontres de concertation, soit plus précisément 11 observations dans autant d'écoles pour le premier atelier d'observation et pour le second atelier, 13 observations qui correspondent à l'ensemble des écoles participantes. Une section spécifique a été prévue à l'intérieur des outils GO-2 et GO-3 pour soutenir ces observations directes non-participantes (voir annexes 5 et 6). À la suite des premières observations, certains ajouts ont été apportés pour compléter la collecte de données sur le déroulement des rencontres de concertation. Essentiellement, les informations récoltées avec cette grille concernent la durée de la rencontre, le nombre de participants et leurs fonctions ainsi que le nombre d'enfants référés au camp éducatif à la suite des discussions. Également, les principales inquiétudes des participants à l'égard d'enfants sont relevées ainsi que les moyens proposés pour leur venir en aide. L'outil recueille des données mixtes, soit à la fois de type quantitatif et qualitatif. Selon le modèle théorique du programme AE, la rencontre de concertation permet de dresser un portrait juste de l'enfant et aussi, d'identifier s'il a besoin de services spécialisés. Les observations menées par l'équipe de recherche visent à vérifier si la rencontre de concertation contribue bel et bien à la poursuite de ces objectifs.

4.5. Entrevues téléphoniques auprès de participants au programme AE

Au terme de la rencontre d'information et des ateliers d'observation 1 et 2, des entrevues téléphoniques ont été menées dans chacun des 13 milieux, auprès de membres du personnel des écoles ayant participé aux activités d'*Accès à l'école*. Trois types de personnel étaient ciblés : la direction d'école, l'enseignante maternelle 4 ans ainsi que l'éducatrice ou la responsable du service de garde scolaire. L'entrevue de type semi-structuré est d'une durée de 20 à 30 minutes. Elle permet de recueillir des données mixtes. Cette entrevue téléphonique vise à explorer, chez les personnes interrogées, l'expérience présente et passée avec le programme *Accès à l'école*, la perception de son utilité ainsi que la satisfaction envers les activités réalisées.

Les personnes ont été contactées par téléphone à leur milieu de travail afin de convenir d'un moment pour un rendez-vous téléphonique. L'assistante de recherche les avise que les informations qu'elles communiquent sont traitées de manière confidentielle. Il leur est également rappelé que la démarche s'effectue dans le cadre de l'évaluation d'implantation du programme *Accès à l'école*. Au total, quatre personnes de l'équipe de recherche ont procédé aux entrevues téléphoniques.

À cette étape du projet, il est possible de vérifier, toujours selon le modèle théorique du programme AE, dans quelle mesure le personnel du milieu scolaire apprécie le projet et adhère à ses objectifs. Certaines questions permettent également de vérifier si les informations recueillies lors des observations sont transmises au personnel concerné, mais également utilisées pour préparer l'accueil des enfants, notamment dans la composition des groupes.

4.5.1. Grille d'entrevue pour l'enseignante (GE-1)

La *Grille d'entrevue pour l'enseignante (GE-1)* (Cantin et Bouchard, 2009) est composée de 25 items (voir annexe 8). Elle permet de recueillir des données qualitatives (principal motif d'adhésion au projet, description des enfants observés, identification des forces des enfants, difficultés anticipées, perception de l'utilité des activités d'*Accès à l'école*, prévision de la rentrée à venir, etc.) ainsi que quantitatives

Chapitre 4

(échelle *Likert* sur la satisfaction des activités d'*Accès à l'école*, nombre d'années d'expérience dans le milieu actuel et avec le projet *Accès à l'école*, etc.). L'enseignante a aussi la possibilité de faire part de ses commentaires et de ses suggestions à propos du projet.

4.5.2. Grille d'entrevue pour le personnel du service de garde (GEd-1)

La *Grille d'entrevue pour le personnel du service de garde (GEd-1)* (Cantin et Bouchard, 2009) est constituée de 23 items (voir annexe 9). Elle permet de recueillir des données qualitatives (principal motif d'adhésion au projet, perception de l'utilité des activités d'*Accès à l'école*, anticipation de la rentrée à venir, etc.) et des données d'ordre quantitatif (échelle *Likert* sur la satisfaction à l'égard des activités d'*Accès à l'école*, nombre d'années d'expérience dans le milieu actuel, nombre d'années d'expérience avec le projet *Accès à l'école*, etc.). L'éducatrice ou la responsable du service de garde est aussi invitée à exprimer ses commentaires et suggestions à propos du programme *Accès à l'école*.

4.5.3. Grille d'entrevue pour le personnel de direction (GD-1)

La *Grille d'entrevue pour le personnel de direction (GD-1)* (Cantin et Bouchard, 2009) comporte 19 items (voir annexe 10). La grille recueille à la fois des données qualitatives (type de collaboration en place dans l'école avec le Centre de pédiatrie sociale, principal motif d'adhésion au projet, exigences de mise en place du projet pour la direction, mobilisation du personnel, mesures prises pour rejoindre les parents, planification des ressources professionnelles pour la rentrée à venir, utilité perçue du projet, etc.) ainsi que des données quantitatives (échelle *Likert* sur la satisfaction des activités d'*AE*, nombre d'années d'expérience dans le milieu actuel et avec le programme *AE*, etc.). La direction est invitée à émettre ses commentaires et suggestions à propos du programme *Accès à l'école*.

4.6. Observations du camp éducatif

Le camp éducatif d'*Accès à l'école* s'est déroulé du 3 au 19 août 2009, à l'exception d'une école de Côte-des-Neiges qui a dû planifier un camp un peu plus court (dix jours plutôt que 13). Chaque camp a fait l'objet d'une observation directe non participante.

Les observations du camp éducatif ont eu lieu du 5 au 14 août 2009. L'observation s'effectuait de 8 h 30 à 14 h. De façon à laisser du temps aux milieux pour ajuster leur fonctionnement, les observations n'ont commencé qu'à partir de la troisième journée d'opération soit le 5 août; de plus, les deux premières observations ont eu lieu dans des écoles ayant déjà expérimenté le camp éducatif. Au total, deux assistantes de recherche ont partagé l'observation des 13 milieux dans les deux quartiers.

Afin de décrire les caractéristiques globales du camp, le court document *Observations générales sur le camp éducatif* a été employé. Pour observer la qualité éducative de chacun des camps d'*Accès à l'école*, deux outils ont été sélectionnés : le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS-version Pre-K) ainsi que l'*Échelle d'observation de la qualité éducative* (ÉOQÉ). Finalement, afin de recueillir les caractéristiques sociodémographiques des éducateurs, le *Questionnaire pour les animatrices (teurs) du camp éducatif* a été complété.

La procédure a été la même pour chacune des observations. À son arrivée dans le milieu, l'assistante de recherche se présente aux animateurs et explique brièvement l'objectif du projet de recherche, de

Chapitre 4

manière à préciser son rôle. Par la suite, elle commence l'observation à l'aide des deux outils. À la fin de la journée d'observation, elle complète le document *Observations générales sur le camp éducatif*, puis elle passe le *Questionnaire pour les animatrices (teurs) du camp éducatif* aux animateurs observés.

De façon à assurer la fidélité des pratiques d'observations entre les deux assistantes de recherche, celles-ci ont observé un même camp éducatif lors de la première utilisation des outils. À la fin de cette séance commune, un partage des données recueillies a permis aux assistantes de constater qu'elles étaient bien arrimées dans leurs façons de procéder. De plus, pour garantir que les observateurs évaluent de la même façon, c'est-à-dire pour assurer une fidélité des résultats obtenus, l'équipe de l'UQÀM a procédé à des accords inter-juges pour l'utilisation du CLASS. Pour ce faire, pendant la collecte de données, deux observateurs ont évalué un même milieu simultanément; les résultats ont ensuite été compilés et comparés. Ces accords inter-juges ont eu lieu au début, au milieu et en fin de collecte des données, de façon à s'assurer du maintien de la fidélité inter-juges. Le taux d'accord inter-juges démontrent une fidélité satisfaisante : début de collecte (75% d'accord inter-juges); milieu de collecte (92,5% d'accord inter-juges) et fin de collecte (95% d'accord inter-juges).

Il est important de souligner que, dans le cadre de l'observation des camps éducatifs, chaque animateur signe préalablement à l'observation un formulaire où il consent à être observé (voir annexe10). Dans ce formulaire de consentement sont précisés les objectifs de l'observation, le déroulement, la nature de la participation et l'engagement à la confidentialité concernant l'identité des participants de la part de l'équipe de l'UQÀM.

4.6.1. Observations générales sur le camp éducatif

Le document *Observations générales sur le camp éducatif* a été élaboré par l'équipe de l'UQÀM dans le contexte de l'évaluation d'implantation d'*Accès à l'école* (Cantin, Bouchard et Lemire, 2009) (voir annexe 11). Il est composé de sept items et prend environ deux minutes à compléter. Il permet de recueillir les principales caractéristiques de l'organisation globale du camp éducatif : le nombre d'enfants et d'animateurs présents, les locaux utilisés et l'horaire du camp éducatif. Six items correspondent à des données d'ordre quantitatif alors qu'un autre item, demandant à l'observateur d'annoter ses commentaires et remarques sur le camp, est plutôt d'ordre qualitatif.

Ce document se complète à la fin de la journée d'observation par l'observateur lui-même. Il permet notamment de vérifier l'une des conditions de base du programme AE, soit la nécessité que le camp éducatif se déroule dans les locaux de l'école afin de permettre une familiarisation de l'enfant aux lieux qu'il fréquentera en septembre.

4.6.2. Questionnaire pour les animatrices (teurs) des camps éducatifs

Constitué de 10 items, le *Questionnaire pour les animatrices (teurs) des camps éducatifs* est un document conçu dans le cadre de l'évaluation d'implantation d'*Accès à l'école* (Cantin, Bouchard et Lemire, 2009) (voir annexe 12). Le questionnaire est présenté à l'animateur par l'assistante de recherche et il prend environ cinq minutes à compléter. L'objectif de ce questionnaire est d'abord de dépeindre des caractéristiques sociodémographiques (âge, situation familiale niveau de scolarité, années d'expérience auprès des jeunes enfants) des animateurs. Puis, les derniers items visent à s'assurer de la représentativité des situations observées précisément, lors de la journée d'observation par rapport aux

Chapitre 4

autres journées. Les informations obtenues grâce à cet outil sont essentiellement de type quantitatif, à l'exception d'une section où l'animateur est questionné sur sa formation et où il est invité à exprimer ses commentaires.

4.6.3. Échelle d'observation de la qualité éducative-ÉOQÉ

L'*Échelle d'observation de la qualité éducative* (ÉOQÉ) est une mesure de la qualité éducative utilisée dans les services de garde en installation du Québec, notamment pour les enfants âgés de 18 mois à cinq ans). Conçue par Bourgon et Lavallée(2004), l'ÉOQÉ est conçu à partir du programme éducatif des services de garde à l'enfance du Québec (MFA, 2007). Cette échelle a été utilisée dans la vaste enquête *Grandir en qualité* (2003), étude sur la qualité éducative de tous les types de services de garde régis au Québec. En ce qui concerne les propriétés psychométriques de l'ÉOQÉ, plus particulièrement au niveau de la fidélité, dans le cadre de l'enquête *Grandir en qualité*, la consistance interne pour l'ensemble de l'échelle se situe à un coefficient alpha de Cronbach de 0,954.

Pour les auteurs de cet outil, la qualité éducative se mesure selon quatre dimensions qui se subdivisent en sous-dimensions: 1) *Structuration des lieux* (aménagement des lieux et matériel); 2) *Structuration des activités* (planification des activités, observation des enfants, horaire de la journée et activités); 3) *Interaction de l'éducatrice avec les enfants* (valorisation du jeu, intervention démocratique, communication et relations interpersonnelles); et 4) *Relations du personnel avec les parents*. Une cinquième portion reprend des particularités de ces dimensions en fonction des activités de base prévues dans une journée : l'accueil, les repas, les soins personnels, les périodes de transition, les jeux extérieurs et le départ.

Cet outil est présenté sous la forme de listes d'items à cocher. La version intégrale de cet outil est composée de 122 indicateurs et exige une journée d'observation pour être complété. Aux fins de l'évaluation d'implantation du camp éducatif *d'Accès à l'école*, une sélection de certaines dimensions et sous-dimensions a été effectuée, pour un total de 96 indicateurs retenus. Plus précisément, tous les items des dimensions suivantes ont été retenus : *Structuration des lieux* et *Intervention de l'éducatrice avec les enfants*. Pour la dimension, *Structuration des activités*, la sous-dimension *Activités* a été conservée de façon à rendre compte de la nature des activités offertes aux enfants. Également, dans la dimension *Activités de base*, les sous-dimensions *Repas* et *Périodes transitoires* ont été retenues puisqu'il s'agit d'activités faisant partie du programme du camp éducatif. Pour un aperçu de l'ensemble des dimensions et sous-dimensions de l'ÉOQÉ, voir l'annexe 14. Les observations de la qualité éducative dans les divers camps éducatifs à l'aide de l'ÉOQÉ ont été réalisées par deux assistantes de recherche formées à l'utilisation de cet instrument. Près d'une demi-journée d'observation est nécessaire pour coter les éléments sélectionnés.

4.6.4. Classroom Assessment Scoring System - CLASS

Le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) est un outil d'observation de la qualité de l'environnement éducatif des enfants conçu par Pianta, La Paro et Hamre (2008). Il se base essentiellement sur la qualité de la relation adulte-enfant dans le contexte d'une classe ou d'un groupe d'enfants. Le CLASS a été validé dans plus de 3 000 classes, allant de la maternelle de 4 ans à des groupes de cinquième année (Hamre, Mashburn, Pianta, et Downer, 2006, rapportés dans Pianta, La Paro, et Hamre, 2008).

Chapitre 4

Selon la mesure du CLASS, la qualité éducative s'évalue selon trois échelles globales: 1) *Soutien émotif à l'enfant* ; 2) *Organisation de la classe ou du groupe* et 3) *Soutien à l'apprentissage*. Le Tableau 1 identifie les sous-échelles qui constituent les trois échelles globales.

Tableau 1-Échelles globales et sous-échelles du CLASS

Échelles globales	Sous-échelles
Soutien émotif	Climat positif Climat négatif Sensibilité de l'adulte Considération du point de vue des enfants
Organisation de la classe/du groupe	Gestion des comportements Productivité Approche pédagogique
Soutien à l'apprentissage	Développement de concepts Qualité des rétroactions Modelage langagier

Les observateurs ont été préalablement formés à l'utilisation de cet instrument au cours de l'été, quelques semaines avant le camp éducatif. La procédure d'utilisation du CLASS requiert un minimum de quatre cycles d'observation de 30 minutes (20 minutes d'observation et 10 minutes de codification). Avec cet instrument, l'observateur se prononce sur chacune des 10 sous-échelles à partir d'une échelle *Likert* allant de faible à très élevé. L'observation se déroule le matin, elle commence à l'arrivée des enfants et se termine à la période du dîner. En présence de plusieurs groupes d'enfants, le groupe le plus nombreux a été observé afin de refléter l'expérience du plus grand nombre d'enfants.

4.7. Entrevues téléphoniques en début d'année scolaire

Au terme du camp éducatif et de la rentrée scolaire, une entrevue téléphonique est sollicitée auprès de toutes les enseignantes de maternelle 4 ans de chacun des 13 milieux participant au projet. En effet, un mois après le début de l'année scolaire, toutes les enseignantes ont été invitées à répondre à quelques questions à propos du déroulement de la rentrée scolaire avec les enfants de leur unique groupe ou de leurs deux groupes de maternelle 4 ans.

L'entrevue téléphonique a pour objectif d'explorer, chez les enseignantes, le déroulement de la rentrée scolaire qu'elles viennent tout juste de vivre, en lien avec les activités d'*Accès à l'école* qui l'ont précédée. Elle permet notamment de vérifier si les informations sur les enfants ont été transmises aux enseignantes et si elles se sont avérées utiles.

Les personnes sont contactées par téléphone à leur milieu de travail afin de convenir d'un moment de rendez-vous téléphonique. Les règles de base en matière de confidentialité sont précisées aux participantes. Au total, deux assistantes de recherche ont procédé aux entrevues téléphoniques auprès des enseignantes.

Au moyen de cette entrevue téléphonique, des éléments du modèle théorique peuvent être examinés; par exemple, il est possible de connaître si le personnel enseignant possède les informations pour

Chapitre 4

préparer l'accueil de l'enfant, et de vérifier si, selon les perceptions des enseignantes, si l'enfant se retrouve dans une classe équilibrée ou encore si l'enfant semble familiarisé au milieu (horaire, locaux).

4.7.1. Grille d'entrevue pour les enseignantes (GE-2)

La *Grille d'entrevue pour l'enseignante (GE-2)* (Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2009) est une entrevue de type semi-structuré constituée de 36 items permettant de recueillir des données mixtes, d'ordre qualitatif et quantitatif (voir annexe 15). Le temps d'administration de cet outil est d'une durée de 20 à 30 minutes. Lors de cette entrevue, l'enseignante est amenée à se prononcer sur son nombre d'années d'expérience dans le milieu actuel (en maternelle 4 ans ainsi qu'avec le programme *Accès à l'école*). Elle doit aussi indiquer, à l'aide d'une Échelle *Likert*, son degré d'accord à propos d'énoncés en lien avec la rentrée des enfants. L'enseignante est également invitée à s'exprimer sur les informations qui lui ont été transmises suite aux diverses activités d'*Accès à l'école*, sur la formation et la composition des groupes d'enfants, sur les répercussions du projet perçues lors de la rentrée, etc.

4.8. Bilans des enfants au terme du programme

Au terme du camp éducatif, un bilan écrit est complété par le personnel des camps éducatifs et acheminé à la coordonnatrice qui effectue une synthèse de ces observations pour la transmettre aux enseignantes. Celles-ci sont invitées à prendre connaissance de ces informations, mais aussi à ajouter leurs propres observations à la suite de la rentrée scolaire. Pour assurer le suivi des dossiers des enfants, le bilan commenté par l'enseignante est retransmis aux représentants des Centres de pédiatrie sociale.

Dans le cadre de l'évaluation d'implantation, deux éléments ont été observés. D'une part, l'équipe de recherche a cherché à vérifier si la démarche prévue était effectivement réalisée, en d'autres mots si les bilans étaient remis aux enseignantes et si celles-ci les complétaient. D'autre part, une analyse de contenu a été menée pour vérifier la nature des commentaires émis par les enseignantes de façon à rendre compte de leurs préoccupations à l'égard des enfants.

5. Résultats et discussion

Ce chapitre présente les résultats de l'évaluation de l'implantation du programme *Accès à l'école*. Les résultats sont abordés selon l'ordre chronologique du déroulement des activités d'AE, la progression à travers le temps facilitant la lecture et la compréhension des liens entre les données présentées. Ainsi, dans un premier temps, il est question de la rencontre d'information, puis les données sur les ateliers d'observation 1 et 2 sont présentées et discutées. Les données provenant des entrevues téléphoniques auprès d'enseignantes, du personnel de direction et du personnel des services de garde complètent les informations recueillies au cours des activités du printemps du programme AE. Enfin, l'observation des camps éducatifs ainsi que les entrevues auprès des enseignantes après la rentrée scolaire et les bilans des enfants sont traités par la suite.

5.1. La rencontre d'information

Une rencontre d'information pour les parents a eu lieu au printemps dans chacune des 13 écoles. Ces rencontres ont été tenues d'avril à juin 2009, selon les écoles. Elles se sont déroulées en soirée dans les locaux des écoles. Les parents invités à se présenter à cette rencontre avaient un enfant de 4 ans qui allait commencer la maternelle à l'automne de cette même année (2009).

5.1.1. Point de vue des parents

Dans chacune des écoles, un certain nombre de parents ont accepté de répondre à un court questionnaire avant que la rencontre d'information débute. Ce questionnaire avait pour but de vérifier dans quelle mesure le programme *Accès à l'école* est connu des parents et d'identifier ce qui les a motivés à se déplacer pour cette rencontre d'information. Au total, les propos de 79 parents ont été recueillis (Côte-des-Neiges, $n= 48$; Hochelaga, $n= 31$). Ces données permettent de constater que pour la majorité de ces parents, soit 67%, il s'agit de leur premier enfant à fréquenter le milieu scolaire. Cette proportion est plus élevée dans le quartier Côte-des-Neiges où près de quatre parents sur cinq (79%) n'ont pas d'autres enfants fréquentant le milieu scolaire. Par conséquent, pour plusieurs parents, il s'agit d'un premier contact avec le milieu scolaire que fréquentera leur enfant dans les prochains mois.

Par ailleurs, très peu de parents semblent connaître le programme *Accès à l'école* lorsqu'ils se présentent à la rencontre d'information. En fait, seulement sept parents sur un total de 79, soit moins de 10% affirment connaître le programme (voir Figure 2). De ce nombre, cinq parents proviennent du quartier Hochelaga-Maisonneuve où le programme est en place depuis seulement une année. Comme la majorité des parents du quartier Côte-des-Neiges sont allophones, il est possible que le nom du programme ne soit pas évocateur pour eux, ce qui expliquerait que plusieurs parents disent ne pas le connaître alors qu'ils pourraient, par ailleurs, avoir entendu parler de certains aspects (camp éducatif l'été, ateliers d'observation).

Chapitre 5

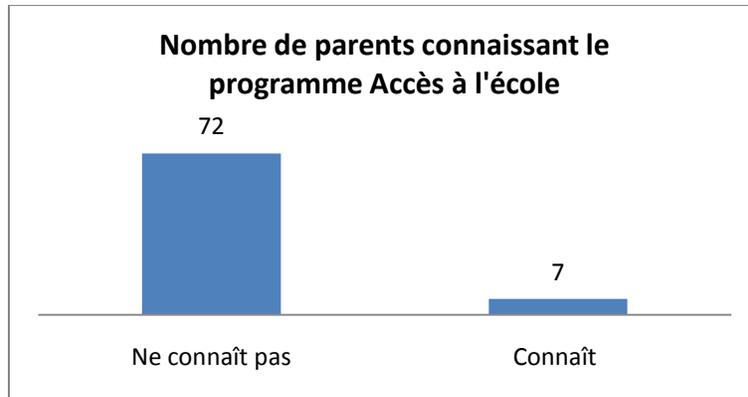


Figure 2- Le programme Accès à l'école et les parents

Les parents affirmant connaître le programme *Accès à l'école* ont été invités à préciser de quelle manière ils avaient entendu parler de ce programme. Les réponses varient considérablement, les parents disent avoir entendu parler du programme par diverses sources : mon enfant plus âgé ($n=2$), le Centre de pédiatrie sociale ($n=1$), la Commission scolaire de Montréal ($n=1$), d'autres parents ($n=1$), lors de l'inscription à l'école ($n=2$). Il ressort donc que les sources d'information sont multiples et aucune d'entre elles ne se démarque actuellement par une plus grande efficacité à rejoindre les parents.

Ces données questionnent les deux premières conditions préalables de la théorie du changement qui a été mise au point lors de l'analyse théorique du programme *Accès à l'école*. D'une part, une condition préalable indique que le milieu, au sens du quartier, de la communauté, connaît le programme *Accès à l'école*. Cette condition devrait permettre aux informations relatives au programme de se rendre jusqu'au parent, de l'informer des bienfaits pour l'enfant. D'autre part, toujours selon le modèle théorique, le parent doit avoir reçu des informations sur ce programme pour y participer. Or, il est observé qu'une faible proportion des parents se présente à la rencontre en ayant une idée des activités du programme ou en le connaissant par son nom. Ceux d'entre eux qui affirment connaître le programme en ont été informés par une variété de sources. Le milieu scolaire n'est pas le principal vecteur d'informations pour les parents. Par ailleurs, malgré cette méconnaissance du programme lui-même, la participation des parents est tout de même très bonne, comme on pourra le constater plus loin. L'engagement des parents dans le programme semble être relié à des facteurs autres que la simple connaissance du programme, notamment la volonté de soutenir son enfant et de recevoir des informations sur l'école.

Recommandation 1

Afin de favoriser la participation optimale des parents aux activités du programme *Accès à l'école*, il est recommandé de poursuivre et d'intensifier les activités de publicité dans l'ensemble de la communauté (Centre de services sociaux et de santé, organismes communautaires, services de garde à la petite enfance, etc.) où il se déroule. En ce sens, il serait utile de prévoir des documents simples et accessibles (dépliants d'information) pour soutenir la publicité visant à faire connaître le programme.

Les parents ont également été interrogés sur leur motivation à se présenter à la rencontre d'information. Leurs réponses se regroupent en cinq catégories (voir Tableau 2). Pour le plus grand nombre de parents, la principale motivation consiste à obtenir des informations concernant l'entrée scolaire de leur enfant (68%). D'autres souhaitent connaître les ressources du milieu scolaire pour leur enfant (23%), ou encore être en mesure de pouvoir faciliter son adaptation en septembre prochain

Chapitre 5

(23%). Un autre type de réponse évoque une motivation de nature extrinsèque en quelque sorte, ces parents faisant ressortir qu'ils sont présents à la rencontre simplement parce qu'ils y ont été convoqués.

Tableau 2- Motivations des parents à participer à la rencontre d'information

	Nombre de parents	Proportion des parents
<i>Obtenir de l'information</i>	54	68%
<i>Aider mon enfant : faciliter son adaptation</i>	18	23%
<i>Connaître les ressources</i>	18	23%
<i>J'ai été convoqué(e)</i>	14	18%
Autres motifs	4	5%

N.B. Plus d'une réponse étant possible, le total de réponses excède le nombre de parents

Par une autre question, les parents ont été invités à préciser les thèmes qu'ils croyaient que la rencontre d'information aborderait (voir Tableau 3). Leurs réponses montrent que les parents s'attendent à recevoir des informations sur le fonctionnement de l'école (44%), sur des moyens pour préparer leur enfant (20%) ou encore des informations pour eux-mêmes (18%). Un certain nombre de parents attendent des informations sur les activités du programme *Accès à l'école* (14%) sans nommer précisément le projet. Parmi ces derniers parents désireux d'avoir des informations sur les activités du programme AE, neuf d'entre eux ont pourtant répondu à une question précédente en affirmant ne pas connaître le programme *Accès à l'école*. Cela semble indiquer que si le nom du programme n'évoque rien pour plusieurs parents, certains ont tout de même une certaine connaissance des activités du programme puisqu'ils sont en mesure de les nommer et qu'ils s'attendent à obtenir des informations à ce sujet.

Tableau 3- Point de vue du parent : thèmes qui seront abordés lors de la rencontre

	Nombre de parents	Proportion des parents
Informations sur le fonctionnement de l'école	35	44%
Informations pour préparer la rentrée de l'enfant	16	20%
Informations pour les parents	14	18%
Rendez-vous pour les observations; Camps éducatifs	11	14%
Ne sait pas	11	14%

N.B. Plus d'une réponse étant possible, le total de réponses excède le nombre de parents

5.1.2. Déroulement de la rencontre d'information

Description générale de la rencontre

La rencontre se déroule en soirée dans les locaux des écoles. D'une école à l'autre, en fonction du nombre de parents présents et des lieux disponibles, la rencontre a lieu dans divers types de locaux : gymnase, bibliothèque, salle de classe maternelle, etc. La rencontre débute le plus souvent vers 18 h 30 et elle est précédée d'une période d'accueil qui sert à prendre les présences, à remettre de la documentation aux parents et, parfois, à les inviter à remplir certains documents qui sont requis pour la

Chapitre 5

rentrée (autorisation de sortie, etc.). Pour aider les parents à remplir ces documents, dans le quartier Côte-des-Neiges, des écoles ont retenu les services de traducteurs qui sont présents dès la période d'accueil. Au total, trois écoles ont fait appel à des traducteurs (anglais, espagnol, tagalog, tamoul). Dans d'autres écoles, ce sont des membres du personnel qui ont rempli ce rôle. Le service de traduction était offert pendant la période d'accueil, mais aussi au cours de la réunion, alors que les propos étaient traduits en simultané à de petits groupes de parents. Cette modalité permet aux parents de recevoir l'information dans leur langue maternelle, ce qui s'avère essentiel. Par ailleurs, cette situation alourdit le déroulement tout en limitant les possibilités d'échange avec les parents.

Dans huit écoles sur 13, du café, des jus et des biscuits sont offerts aux parents et enfants, ce qui contribue à créer une ambiance chaleureuse. Plusieurs enfants accompagnent les parents et des écoles offrent le service de garde (n = 5) pour ceux qui le désirent, dans une salle adjacente au local de la rencontre. En fonction de leur capacité à se séparer de leur parent, les enfants peuvent se rendre au service de garde pendant la rencontre ou encore demeurer avec leur parent dans la salle où la rencontre a lieu. Lorsqu'un tel service est offert, on observe généralement que la rencontre se déroule dans un climat plus calme et propice à la transmission des informations. L'attention des parents est ainsi plus grande.

Lors de la rencontre, aucun ordre du jour n'est affiché ou remis aux parents. Cette façon de procéder semble quelque peu surprenante puisqu'il apparaît important d'offrir des points de repères aux parents quant au déroulement de la rencontre. Toutefois, dans certaines écoles, un document remis aux parents remplissait en bonne partie cette fonction (voir la section «Documentation remise aux parents»).

La rencontre débute généralement par un mot d'accueil de la direction de l'école, puis le personnel du milieu scolaire et les intervenants du Centre de pédiatrie sociale sont présentés aux parents. Les parents ne sont pas invités à se présenter, ce qui peut probablement s'expliquer par la taille importante des groupes où parfois plus de 40 personnes sont présentes. Par contre, dans les milieux accueillant un petit nombre de parents, une telle stratégie pourrait être mise de l'avant, ce qui contribuerait à mettre les parents à l'aise. Le nombre de membres du personnel de l'école qui participent à cette rencontre varie selon les milieux, allant d'une à cinq personnes. La direction, l'enseignante de la maternelle 4 ans ainsi que la responsable du service de garde constituent les membres du personnel les plus souvent présents.

Dans le quartier Côte-des-Neiges, la rencontre se déroule selon un canevas repris d'une école à l'autre. Après le mot d'accueil de la direction et la présentation du personnel présent, le programme *Accès à l'école* est expliqué en quelques minutes. Puis diverses informations sur l'école (programme éducatif, règles de vie, services, etc.) et la préparation de l'enfant à l'école sont communiquées aux parents. Le tout est appuyé par le document *Passage de la maison à l'école*. Dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, la rencontre porte presque exclusivement sur le programme *Accès à l'école*. Cette différence est discutée un peu plus loin (voir la section «Durée de la rencontre»).

La rencontre se termine de manière semblable pour l'ensemble des écoles, par des remerciements aux parents pour leur présence. Deux directions d'école demandent aux parents s'ils souhaitaient poser des questions et deux autres font une synthèse des informations transmises.

Deux écoles ont recours à des stratégies pertinentes afin permettre aux parents de mieux connaître le milieu scolaire. Dans un milieu, la direction invite les parents à faire une visite des locaux de l'école. Dans une autre école, les parents visionnent une exposition de réalisations d'élèves de la maternelle 4 ans. Dans les deux cas, ces stratégies semblent propices aux échanges plus informels avec les parents et

Chapitre 5

elles permettent de compléter les informations transmises plus formellement. Il s'agit de stratégies simples et efficaces qui contribuent à enrichir la première rencontre de parents avec le milieu scolaire.

Recommandation 2

Afin d'aider les milieux à identifier une variété de moyens pour transmettre les informations aux parents, mais aussi, pour favoriser les échanges et un rapprochement avec les parents, préparer un canevas de base pour la planification de la rencontre d'information dans les écoles.

Documentation remise aux parents

Dans la majorité des écoles, de la documentation a été remise aux parents. Le document le plus souvent distribué, soit dans huit écoles sur 13, est un document portant sur la transition vers la maternelle : *Passage de la maison à l'école*. L'observation du déroulement de la rencontre a permis de constater que dans les écoles qui utilisent ce document, il sert de point de repère pour l'ensemble de la rencontre. En effet, les divers points prévus à l'ordre du jour sont intégrés dans le document et les parents peuvent y suivre le déroulement de la rencontre. Parmi les thèmes traités dans le document, on retrouve : ce que l'enfant apprendra à la maternelle 4 ans; horaire d'une journée à l'école préscolaire 4 ans/service éducatif; modalités du service de garde/coûts; le rôle du parent dans la préparation de l'enfant; stimulation à la maison; autonomie requise de l'enfant; saines habitudes de vie; matériel à apporter. Ce document de base a été développé par le CSPE dans le quartier Côte-des-Neiges. On y retrouve très peu de texte, le tout repose avant tout sur des illustrations simples qui appuient diverses suggestions communiquées aux parents. Ce format a été retenu pour rejoindre la grande majorité des parents qui sont allophones.

Il a été observé que le document a souvent fait l'objet d'adaptations dans les diverses écoles, celles-ci ayant sélectionné certaines parties du document original en fonction de ce qu'elles souhaitent aborder comme sujet dans ce milieu. Bien que cette adaptation permette aux milieux de prioriser les thèmes à aborder, favorisant ainsi une appropriation du projet par les écoles, il demeure que l'information transmise aux parents diffère selon les milieux. Dans certains cas, elle est apparue nettement moins élaborée. Pour permettre au parent d'obtenir toutes les informations requises pour soutenir son enfant dans la transition vers le milieu scolaire, il serait utile d'identifier les thèmes majeurs qu'il faut absolument aborder avec les parents.

Recommandation 3

Afin d'assurer une plus grande uniformité dans les informations transmises aux parents lors de la rencontre d'information, il est recommandé d'identifier les thèmes devant être systématiquement abordés dans le cadre de la rencontre et d'utiliser dans l'ensemble des milieux le document *Passage de la maison à l'école*.

Recommandation 4

Afin d'offrir aux parents des informations qui les aideront à soutenir la préparation de leur enfant à la transition vers l'école et dans une perspective d'implantation du programme sur une plus vaste échelle, il est recommandé de retravailler le document *Passage de la maison à l'école* à la lueur de l'expérience acquise au fil des années et d'en produire une version plus largement diffusable.

Parmi les autres documents utilisés au cours de la rencontre d'information, un feuillet traitant du rôle de l'intervenante communautaire scolaire est remis aux parents dans quatre écoles. Dans deux autres

Chapitre 5

écoles, les parents reçoivent un document sur les ressources communautaires du milieu et, enfin, dans une dernière école de l'information sur les ressources en santé est remise. Dans cinq écoles, les parents sont invités à compléter divers documents pour la rentrée. Finalement, la majorité des écoles ($n=10$) remet un document écrit rappelant aux parents les prochaines activités du programme *Accès à l'école* soit les ateliers d'observation se déroulant à l'école.

Durée de la rencontre d'information

La durée de la rencontre d'information s'est avérée très variable selon les écoles, allant de 13 minutes à 70 minutes (voir Figure 3). Cet écart peut s'expliquer en partie par la taille des groupes de parents présents, ou encore par la présence de traducteurs ce qui prolonge quelque peu la rencontre. Au-delà de ces circonstances, il demeure que le contenu abordé mais aussi les objectifs pour la rencontre d'information, ne sont pas les mêmes partout.

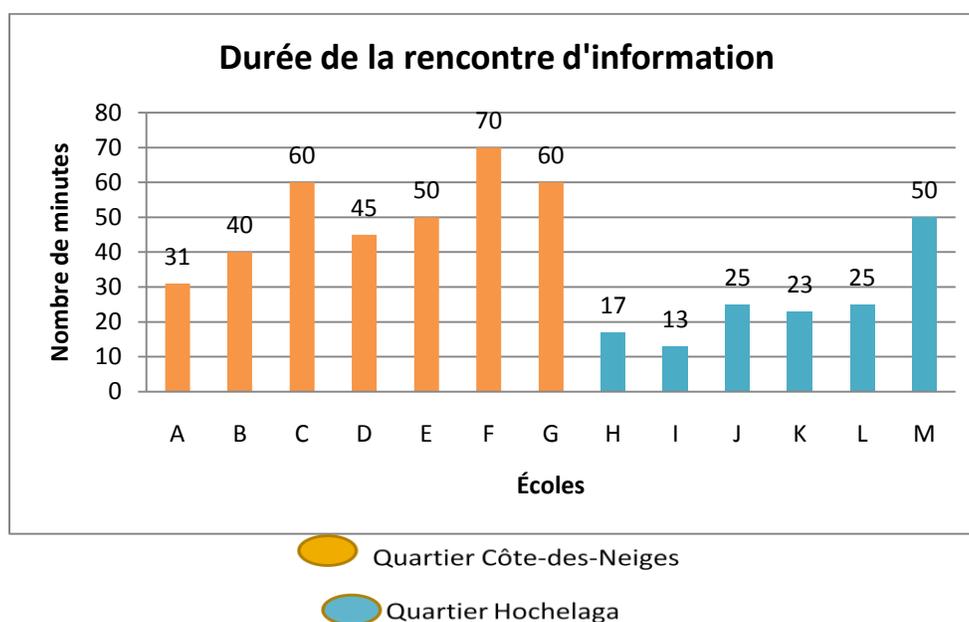


Figure 3- Durée de la rencontre d'information selon les écoles

En fait, en calculant la durée moyenne pour chacun des quartiers, on observe que la rencontre est nettement plus courte dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve (25,5 minutes) que dans le quartier Côte-des-Neiges (50,9 minutes). L'analyse du contenu abordé dans les écoles permet de constater que les rencontres dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, mis à part celle observée à l'école M, n'a généralement qu'un seul point à l'ordre du jour, soit le programme *Accès à l'école*. Par contre, dans Côte-des-Neiges, plusieurs autres sujets liés à la transition de l'enfant vers l'école sont traités. Il ressort que des écoles d'Hochelaga-Maisonneuve ont plutôt choisi d'aborder ces thèmes avec les parents au moment de l'atelier d'observation 1. Toutefois, lorsque la rencontre ne porte que sur le programme *Accès à l'école*, il a été observé que certains parents semblent surpris d'avoir à se déplacer pour une réunion aussi brève. En se référant au modèle théorique où deux conditions préalables indiquent que le parent doit avoir des informations sur la préparation de son enfant à l'école et qu'il participe à cette préparation, il semble important de mettre pleinement à profit la rencontre d'information pour discuter de ces questions avec les parents. En ce sens, il apparaît plus judicieux de profiter de la présence du parent pour aborder un ensemble de thèmes lui permettant de réfléchir à son

Chapitre 5

rôle dans la préparation de l'enfant, plutôt que de se limiter aux informations relatives aux activités du programme *Accès à l'école*. D'ailleurs, les thèmes abordés lors de la rencontre d'information auraient avantage à être repris et approfondis au cours d'autres échanges, plus informels, avec les parents qui pourraient avoir lieu par la suite, notamment pendant les ateliers d'observation.

Recommandation 5

Afin d'uniformiser les pratiques en regard de la rencontre d'information, il est recommandé de concevoir la rencontre d'information comme le premier lieu pour transmettre des informations sur le programme *Accès à l'école*, mais aussi sur d'autres thèmes visant à valoriser et à aider le parent dans la préparation de son enfant à l'école.

Participation des parents à la rencontre

D'une école à l'autre, le taux de participation des parents varie considérablement (voir Tableau 4), allant de 21% à 96%. Cette participation des parents demeure généralement très bonne puisqu'elle se situe en moyenne à 66%. Plus particulièrement, dans le quartier Côte-des-Neiges, les parents se présentent en grand nombre pour la rencontre (moyenne de 74%). Dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, la participation est moindre (moyenne de 44%), le programme étant offert depuis moins longtemps dans les écoles.

Tableau 4- Participation des parents à la rencontre d'information

École	Nb enfants inscrits à la maternelle 4 ans	Nb de familles présentes	Proportion des familles présentes
A	64	44	69%
B	48	38	79%
C	76	50	66%
D	33	28	85%
E	50	48	96%
F	45	29	64%
G	62	43	69%
H	21	12	57%
I	16	6	38%
J	14	7	50%
K	19	4	21%
L	32	12	38%
M	30	17	57%
Quartier CDN	378	280	74%
Quartier HM	132	58	44%
Ensemble des écoles	510	338	66%

Il est intéressant de noter que, régulièrement, plus d'un membre d'une même famille se présente à la rencontre. Plusieurs couples de parents participent à la rencontre. Dans Côte-des-Neiges, certains parents se font parfois accompagner d'un autre membre de la famille maîtrisant mieux le français. Autre caractéristique de cette participation des parents, plusieurs hommes sont présents à la rencontre comme on peut le constater à la Figure 4. En définitive, et ce plus particulièrement dans les milieux où le

Chapitre 5

programme *Accès à l'école* est en place depuis un certain temps, la participation des parents à la rencontre d'information s'avère très bonne. Il semble possible de hausser encore cette participation en poursuivant les activités de publicité autour du programme, en raffinant les moyens utilisés pour joindre les parents et en misant sur le bouche à oreille. Cependant, un grand ensemble de parents est déjà rejoint par la rencontre d'information.

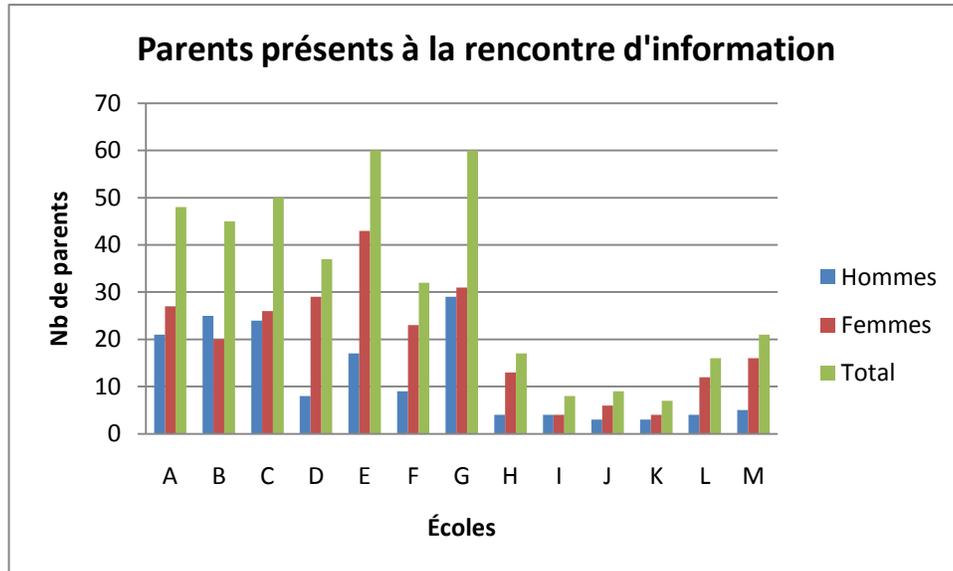


Figure 4- Répartition par genre des parents présents à la rencontre d'information

Le mode de communication privilégié par les personnes qui animent la rencontre est avant tout unidirectionnel, c'est-à-dire que la transmission des informations se fait du milieu scolaire vers les parents. En effet, généralement peu de parents interviennent au cours de la rencontre. Même s'il est évident, à la suite des observations, que les questions ou commentaires de parents sont pris en considération par les personnes responsables de la rencontre, le déroulement est prévu avant tout pour transmettre des informations et peu de moyens sont mis en place pour favoriser des échanges avec les parents. Évidemment, la taille importante de plusieurs groupes de parents, ainsi que les difficultés de communication avec certains parents ne maîtrisant pas le français limitent les possibilités d'échanges. Dans une perspective d'appropriation et de collaboration avec les familles, il serait utile de prévoir des modalités qui favoriseraient également des activités de communication bidirectionnelle, où, par exemple, le parent pourrait poser ses questions et en profiter pour faire part de son point de vue.

[Synthèse et retour au modèle théorique](#)

La rencontre d'information constitue une étape importante du programme *Accès à l'école*, car elle constitue en quelque sorte le point de départ où s'amorce la suite des activités. Également, cette activité représente le lieu où il est possible de mettre en place la collaboration qui va se concrétiser dans les prochaines étapes. Peu de parents semblent connaître le programme AE par son nom, toutefois les activités elles-mêmes (ateliers d'observation, camp éducatif) semblent plus connues de certains parents. La participation des parents à la rencontre est davantage motivée par leur intérêt à l'égard de tout ce qui concerne l'intégration de leur enfant à l'école que par le programme AE lui-même. Un grand nombre de parents se présente à la rencontre d'information, et ce plus particulièrement dans le quartier Côte-des-Neiges. Il semble possible d'améliorer ce taux de participation notamment en poursuivant les

Chapitre 5

activités de publicité. Par ailleurs, les contenus abordés lors de cette rencontre ainsi que les objectifs diffèrent selon les quartiers et les écoles. Il serait approprié d'uniformiser ces pratiques, entre autres en identifiant les messages-clés à transmettre dans l'ensemble des milieux. Il serait également utile de réfléchir aux moyens de communiquer les informations essentielles, tout en favorisant une plus grande participation des parents dans un modèle de communication bidirectionnelle. Ce type de communication constituerait une base propice pour favoriser un engagement parental et une appropriation qui contribueront à l'atteinte des conditions préalables suivantes.

5.2. L'atelier d'observation 1

Le premier atelier d'observation a été tenu dans toutes les écoles participant au projet. Cet atelier est conçu pour accueillir une quinzaine d'enfants, de sorte que selon le total des enfants inscrits à la maternelle 4 ans, les écoles ont organisé de une à quatre séances d'atelier pour permettre à tous les enfants d'y participer. Par ailleurs, deux des écoles ont invité à l'atelier d'observation 1 un plus grand nombre d'enfants, soit une trentaine. Ces deux mêmes écoles sont celles qui ont obtenu le plus faible taux de participation. Dans toutes les écoles participantes, une de ces séances ($n=13$) a été observée par l'équipe de recherche. Les données recueillies avec l'aide d'une grille d'observation (GO-2) avaient pour but de décrire le déroulement de cet atelier et d'en vérifier l'uniformité d'un milieu à l'autre.

5.2.1. Caractéristiques générales

L'atelier d'observation a duré en moyenne un peu moins de 63 minutes dans l'ensemble des écoles ce qui correspond à la durée prévue pour cette activité. Une différence dans la durée est observable selon les quartiers (voir Figure 5). Alors que dans le quartier Côte-des-Neiges la durée moyenne est de près de 53 minutes, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, elle se situe plutôt autour de 75 minutes. Cette différence dans la durée peut s'expliquer par le fait que les écoles du quartier Côte-des-Neiges ont, pour la plupart, déjà vécu le programme *Accès à l'école*. De plus, dans ce même quartier, l'atelier 1 est souvent répété à plusieurs reprises compte tenu du grand nombre d'élèves, ce qui permet de roder sa mise en œuvre.

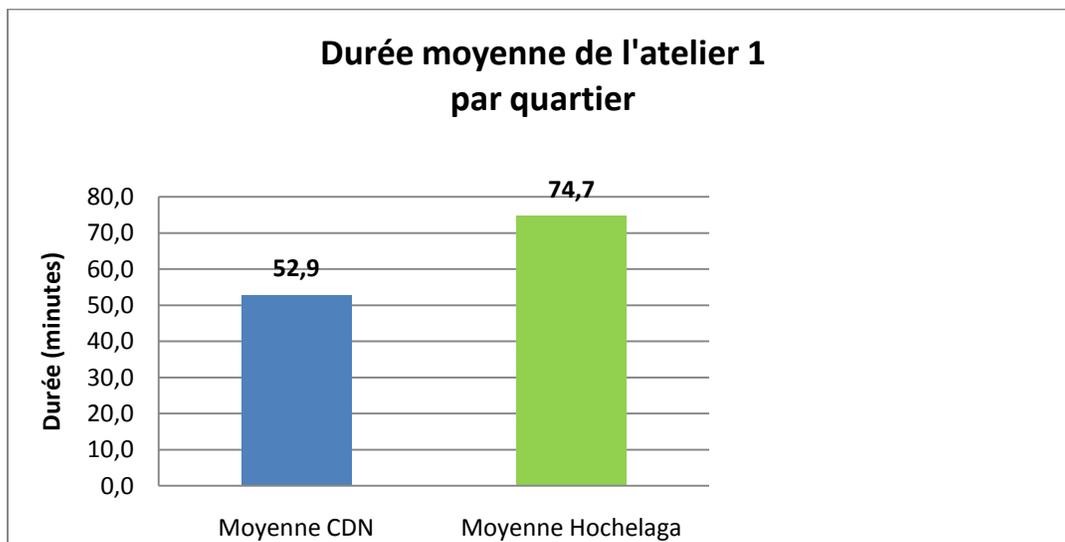


Figure 5- Durée de l'atelier d'observation 1 selon le quartier

Chapitre 5

D'une école à l'autre, la durée de l'atelier 1 varie passablement (voir Figure 6). Ces différences peuvent s'expliquer par divers facteurs, dont le degré de préparation du milieu scolaire ou encore de la coordonnatrice du programme AE, ainsi que les déplacements d'un local à l'autre dans l'école. La durée idéale de l'atelier d'observation 1 se situe autour de 60 minutes. D'une part, cette durée est tout à fait compatible avec la capacité d'attention de l'enfant de quatre ans étant donné qu'il s'agit d'une première expérience pour lui avec le milieu scolaire. D'autre part, il faut aussi reconnaître que la réalisation de ces cinq activités en-deçà d'une heure risque de bousculer quelque peu certains des enfants.

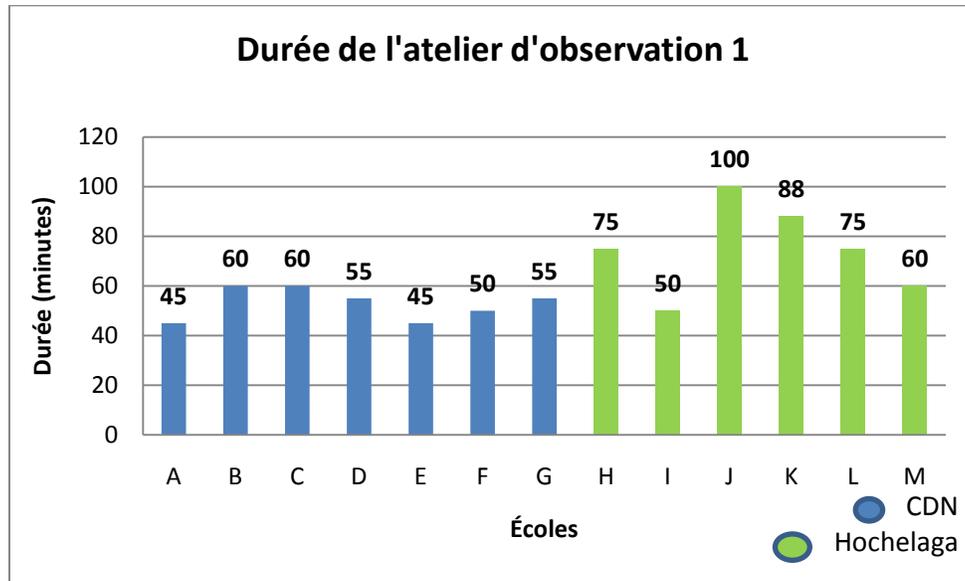


Figure 6- Durée de l'atelier 1 par école

Dans l'ensemble, les activités se déroulent sans encombre, le tout est bien structuré. Les enfants circulent d'une activité à une autre par petits groupes, accompagnés d'un adulte. Il n'y a pas de temps mort entre les activités et tout est mené rondement. Pour permettre la réalisation de l'atelier 1, plusieurs membres du personnel du milieu scolaire doivent participer, que ce soit à titre d'animateur ou d'observateur. Plus précisément, les personnes désignées comme animateurs prennent en charge une des activités. Ils sont responsables de cette activité qu'ils répètent auprès de chacun des sous-groupes d'enfants. Les observateurs accompagnent le sous-groupe d'enfants d'une activité à l'autre. En plus d'agir comme figure de référence auprès d'eux, ces personnes observent plus attentivement des enfants qui leur sont assignés. Les observateurs notent leurs observations sur la grille d'observation conçue par les promoteurs du programme AE qui sert à compiler les données et, aussi, à guider les échanges lors de la rencontre de concertation qui se tient à la suite des observations. Selon les écoles, de 10 à 15 membres du personnel (voir Figure 7) ont participé aux séances de l'atelier 1 observées par l'équipe de recherche. Cette participation se situe en moyenne à 12,4 membres du personnel de l'école pour l'atelier 1. Une telle mobilisation du personnel de l'école est nécessaire compte tenu de la nature des activités mais aussi de la formule utilisée soit des petits groupes. Un des avantages de cette mobilisation est que le ratio enfant-adulte demeure très bas puisqu'on retrouve pratiquement autant d'adultes présents que d'enfants participant aux ateliers. De plus, cette présence semble favoriser une synergie autour de l'accueil des jeunes enfants de quatre ans lors de l'atelier d'observation.

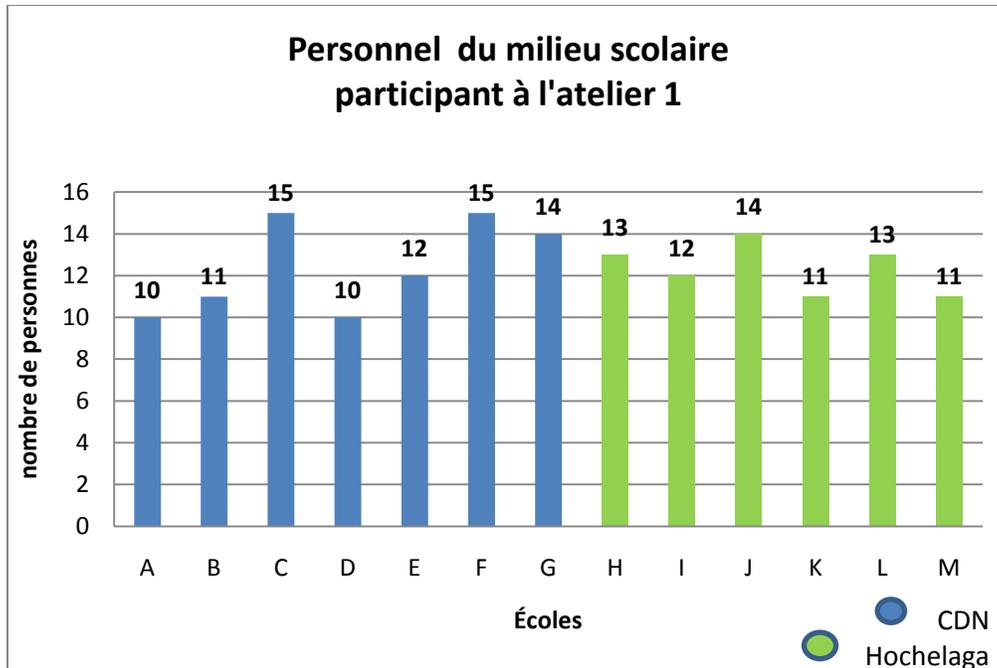


Figure 7- Nombre de membres du personnel présents lors de l'atelier 1 par école

En effet, plusieurs types de personnels (enseignantes, infirmières, orthophonistes, psychoéducatrice, personnel éducateur du service de garde, personnel de direction, etc.) participent au bon déroulement de l'atelier 1 (voir Figure 8). La mise en commun d'expertises aussi diversifiées favorise une observation de qualité des enfants puisqu'elle permet de recueillir des données selon plusieurs perspectives.

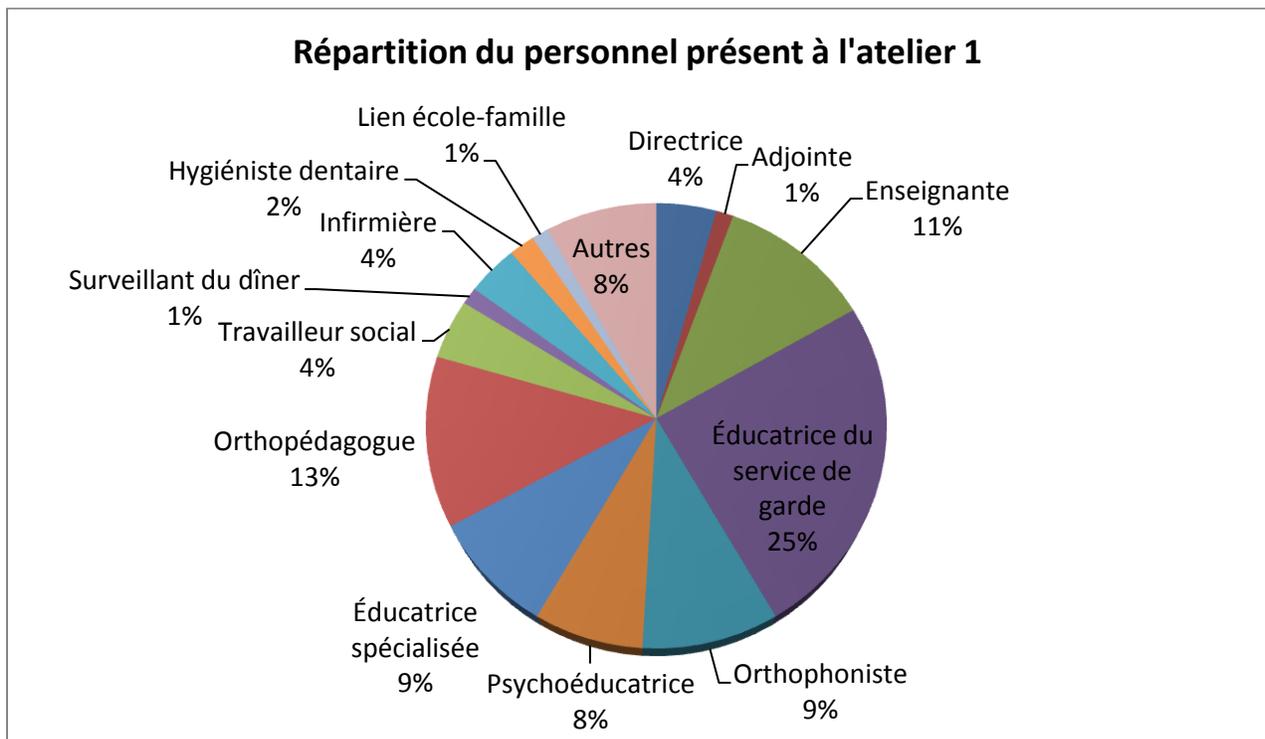


Figure 8- Fonctions des membres du personnel du milieu scolaire

Chapitre 5

présents lors de l'atelier d'observation 1

Ainsi, dans une même démarche d'observation, des spécialistes formés à des disciplines spécifiques (orthophoniste, psychoéducatrice, etc.) sont amenés à partager leur point de vue avec d'autres professionnels adoptant une perspective plus globale du développement de l'enfant (enseignante, éducatrice du service de garde, etc.). L'atelier d'observation 1 permet à plusieurs membres du personnel d'une école d'avoir un premier contact avec les enfants et leurs parents. De la même manière, les enfants et leurs parents ont eux aussi une première expérience avec des personnes qu'ils côtoieront en septembre.

5.2.2. Participation des enfants

La participation moyenne des enfants à l'atelier d'observation 1 a été calculée en fonction des données provenant des séances observées dans chacune des écoles ($n=13$) par l'équipe de recherche. Comme certaines écoles ont tenu plus d'une séance de l'atelier 1 pour rejoindre tous les enfants, il faut souligner que les données présentées ne correspondent pas à la moyenne de l'ensemble des séances de l'atelier 1 qui ont eu lieu dans toutes les écoles, mais bien à la moyenne des séances observées dans le cadre de l'évaluation d'implantation. Toutefois, compte du nombre élevé de séances prises en compte, il est raisonnable de penser que la moyenne présentée ici s'approche de ce qui aurait été relevé pour l'ensemble. La participation observée est d'un peu plus de deux enfants sur trois. Le taux de participation varie quelque peu selon les quartiers. En effet, dans le quartier Côte-des-Neiges, près de 73% des enfants inscrits à la maternelle 4 ans se sont présentés à l'atelier 1 (voir Figure 9). Tandis que dans le quartier de Hochelaga-Maisonneuve, les enfants étaient présents dans une moindre proportion, soit un peu moins de 63%.

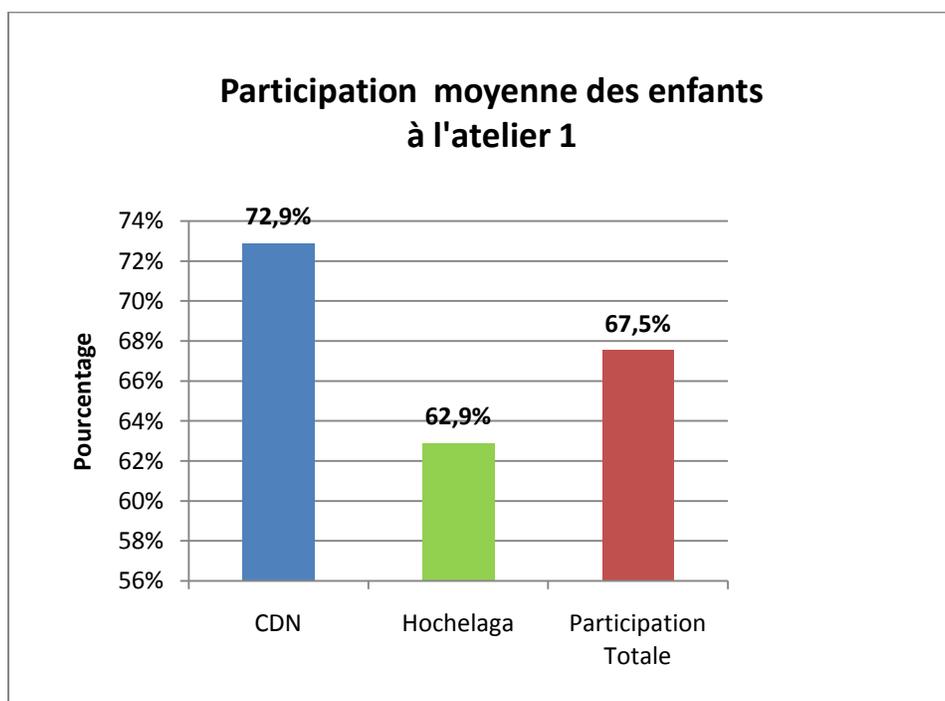


Figure 9 – Participation par quartier des enfants inscrits à la maternelle 4 ans à l'atelier d'observation 1

Chapitre 5

Divers facteurs peuvent expliquer cette différence. D'une part, le programme est en place depuis déjà quelques années dans le quartier Côte-des-Neiges. D'autre part, les parents de ce quartier souhaitent s'assurer que leur enfant aura une place à la maternelle 4 ans et par conséquent, ils sont attentifs et ils participent bien aux diverses étapes pour y inscrire leur enfant. Dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, le programme *Accès à l'école* et ses activités sont moins connus puisqu'implantés depuis seulement un an. Par ailleurs, selon l'expérience d'intervenants du milieu scolaire, il semble que les parents de ce quartier ne tiennent pas nécessairement compte des dates fixées pour les inscriptions, certains se présentant en août pour inscrire leur enfant à l'école. Évidemment, une telle situation cause des problèmes d'organisation scolaire puisqu'il est difficile de prévoir le nombre exact d'enfants pour l'année scolaire suivante. De plus, si ces enfants ne sont inscrits qu'à la fin de l'été, cela rend impossible leur éventuelle participation au programme *Accès à l'école*.

Toutefois, indépendamment de cette difficulté reliée aux inscriptions plus tardives, le quartier Hochelaga-Maisonneuve semble être celui où la participation varie considérablement d'une école à l'autre. Plus précisément, les taux de participation s'échelonnent de 33,3% à 100% (voir écoles H à M, dans la Figure 10). En poussant un peu plus l'analyse des données recueillies, il s'avère que les deux écoles ayant obtenu le plus faible taux de participation (33,3% et 51,6%) sont également les deux seules à avoir dérogé à la pratique de convoquer des groupes d'une quinzaine d'enfants. Ces deux écoles ont plutôt choisi d'inviter une trentaine d'enfants à la fois pour une même séance d'atelier. Cette manière de procéder permettait de ne pas avoir à répéter l'atelier d'observation à deux reprises, toutefois, force est de constater qu'elle semble peu efficace. D'une part, la participation observée dans ces deux milieux s'avère de loin la plus faible. De plus, si l'ensemble des enfants se présente, l'observation serait assurément plus difficile à réaliser auprès d'un si grand nombre d'enfants; les observateurs ayant le double d'enfants à observer dans un même laps de temps. Finalement, il faut aussi se questionner sur la qualité des interactions entre les enfants ainsi qu'entre les adultes et les enfants dans un groupe dont le nombre représente le double d'une classe normale. Il est probable que les enfants auraient plus difficilement participé aux activités offertes, la taille du groupe d'enfants pouvant les intimider.

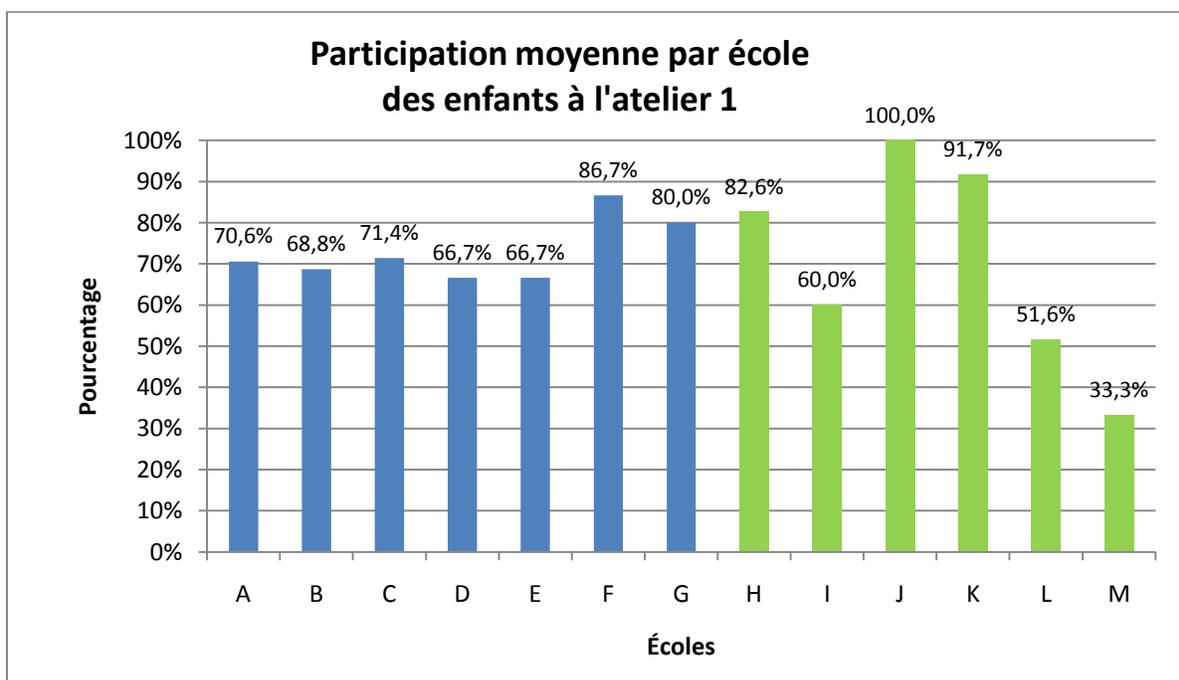


Figure 10- Participation moyenne par école des enfants inscrits à la maternelle 4 ans à l'atelier d'observation 1

Chapitre 5

Recommandation 6

Afin d'assurer un climat propice à une participation optimale des enfants aux activités ainsi que la qualité de l'observation, il est recommandé de limiter la taille des groupes à une quinzaine d'enfants, et par conséquent d'éviter de tenir des groupes doubles (30 enfants).

5.2.3. Accueil et activités offertes aux parents

Lors de l'atelier 1, les parents accompagnent leur enfant dans les écoles. Dans cette section, les données issues des observations de l'accueil réservé aux parents sont présentées. Puis, on retrouve la description des activités qui leur sont proposées pendant que les enfants participent aux activités.

Accueil

L'accueil des parents et des enfants se déroule dans divers types de locaux : salles de classe ($n = 6$), couloirs ($n = 3$), gymnases ($n = 2$), cafétéria ($n = 1$) et salon du personnel ($n = 1$). Le choix de ces locaux est généralement justifié par leur disponibilité ainsi que leur capacité d'accueil. Lorsque c'est possible, l'utilisation de salles de classe offre visiblement des avantages pour favoriser la discussion avec les parents sur l'expérience que vivra l'enfant en septembre. Le parent peut alors observer directement le milieu de vie que son enfant fréquentera et ainsi, il est plus facile de comprendre la nature des activités qui lui seront alors offertes.

Généralement, l'accueil réservé au parent est convivial, chaleureux. Des écoles ($n = 6$) offrent du café et des jus pour créer un climat agréable et, habituellement, des chaises sont disponibles pour que les parents puissent s'installer confortablement ($n = 11$). Dans la majorité des écoles ($n = 9$), la rencontre s'amorce par la présentation du personnel de l'école et des employés du Centre de pédiatrie sociale présents. Par la suite, plusieurs milieux ($n = 8$) poursuivent par l'explication du déroulement de l'atelier d'observation 1 aux parents. Dans certaines écoles ($n = 5$), aucune personne ne s'adresse à l'ensemble des parents pour les accueillir collectivement et les entretenir sur le déroulement des ateliers. Cette situation pourrait être causée par diverses raisons, notamment une ambiguïté entre le rôle des intervenants du Centre de pédiatrie sociale et le personnel de l'école. En fait, dans ces milieux, les enfants et leurs parents sont accueillis sur une base individuelle, par conséquent l'information transmise peut différer d'un parent à l'autre.

Recommandation 7

Afin d'assurer un accueil optimal des parents lors des ateliers d'observation, il est recommandé de développer un canevas (déroulement type) ainsi que des messages clés à transmettre aux parents de manière à ce que chacune des écoles puisse s'appuyer sur un cadre commun pour accueillir les parents et les informer sur le déroulement de l'atelier 1 ainsi que sur leur rôle au cours de cette activité.

À leur arrivée, les enfants sont identifiés par une cocarde où leur prénom est inscrit. Une fois la période d'accueil terminée, les enfants sont regroupés progressivement en petites équipes de trois ou quatre. Un membre du personnel de l'école est associé à chacun des sous-groupes. Cette personne accompagne et guide les enfants dans les diverses activités offertes. Une fois les sous-groupes constitués, les enfants sont invités à quitter la salle pour aller vivre les activités. Ces activités sont présentées un peu plus loin (voir section 5.2.4). Quant aux parents, ils demeurent généralement dans la salle où s'est déroulé

Chapitre 5

l'accueil, même s'ils peuvent, au besoin, choisir d'accompagner leur enfant. Cette éventualité a semblé particulièrement appropriée pour certains enfants qui étaient visiblement intimidés par divers facteurs (nombres de personnes présentes, maîtrise limitée du français, etc.) et dont la participation aux activités était compromise. Habituellement, la majorité des parents n'ont pas à accompagner leur enfant puisque celui-ci démontre déjà suffisamment d'assurance pour participer aux activités et suivre les consignes des animateurs des activités. Toutefois, dans quelques cas, la présence du parent auprès de son enfant est nécessaire pour lui permettre de participer aux activités. Le personnel présent à l'atelier 1 se montre généralement très sensible aux besoins de sécurité de l'enfant et s'il advient qu'un enfant semble moins à l'aise, ou encore, qu'il réclame la présence de son parent, le personnel présent accède à sa demande et offre au parent de venir auprès de lui. Cette formule souple et informelle permet de rassurer l'enfant, ainsi que le parent, tout en lui permettant de participer plus aisément aux activités. En définitive, cette souplesse dans l'accompagnement de l'enfant contribue également à la qualité de l'observation menée auprès d'eux.

Par ailleurs, il a été observé que certains des parents accompagnant leur enfant comprennent mal leur rôle et adoptent des comportements qui influencent la participation de l'enfant et nuisent quelque peu à l'observation. Ainsi, par exemple, certains sont parfois tentés de mettre de la pression sur leur enfant pour qu'il performe mieux, croyant peut-être que l'enfant doit réussir une certaine forme de test d'entrée. L'effet sur l'enfant est souvent à l'inverse de ce que souhaitent ces parents. En effet, les enfants, alors stressés, s'engagent moins activement et librement dans les activités. Le personnel de l'école ne semble pas savoir comment intervenir face à ces comportements de parents. Bien qu'il s'agisse de quelques exceptions, les malaises provoqués par ces situations méritent que l'on s'en préoccupe. Ces moments où, par exemple, des parents manifestent des attentes trop grandes pour leur enfant constituent des occasions précieuses pour ouvrir une discussion et aider les parents à mieux connaître le développement de l'enfant, de façon à nourrir des attentes plus réalistes. De plus, il est probable que les parents ne saisissent probablement pas clairement la nature des observations qui sont menées, ce qui les amène à tenter d'influencer le comportement de leur enfant en soufflant une réponse, etc. Par conséquent, il serait utile d'offrir au personnel de l'école un ensemble de pistes d'intervention pour aider les parents à soutenir leur enfant sans mettre de pression sur lui, sans nuire à son estime personnelle (par ex., encourager son enfant et non souffler la réponse, faire confiance à son enfant, etc.).

Recommandation 8

Afin d'aider les animateurs et les observateurs à interagir auprès des parents et de leur proposer des façons de soutenir leur enfant, lors de l'atelier d'observation 1, il est recommandé de préciser dans un document écrit, certaines des réactions courantes des parents ainsi que des manières d'intervenir auprès d'eux.

Activités proposées aux parents

Pendant que les enfants participent aux activités, selon les écoles, les parents sont conviés à trois types d'activités : rencontre formelle ($n=6$), discussion informelle avec le personnel de l'école ($n=3$) ou encore discussion informelle entre parents ($n=4$). Les rencontres formelles ont surtout eu lieu dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve où la rencontre d'information avait été réservée pour présenter exclusivement le programme *Accès à l'école*. Dans ces écoles, les informations sur la transition vers l'école, le programme de la maternelle 4 ans, etc. sont donc transmises au moment de l'atelier d'observation 1. Cette procédure semble toutefois présenter deux difficultés. D'une part, la rencontre d'information

Chapitre 5

contient alors relativement peu d'informations à transmettre (voir Recommandation 3 et Recommandation 5). D'autre part, pendant l'atelier d'observation, lorsque le parent doit assister à une activité plus formelle, il devient plus difficile pour lui de s'absenter afin d'accompagner son enfant au cours des activités. Par conséquent, les conditions pour une rencontre formelle semblent nettement plus propices lors du moment de la rencontre d'information.

Par ailleurs, dans quatre des écoles, les parents sont laissés à eux-mêmes sans la présence de personnel de l'école pour discuter avec eux, répondre à leurs questions. En fait, même si des conditions (cafés, jus, etc.) sont prévues pour mettre les parents à l'aise, il y avait peu d'échanges entre eux puisque que la plupart ne se connaissent pas. Les parents attendent donc patiemment que l'atelier d'observation se termine. Il est dommage de ne pas profiter de la présence de ces parents dans l'école pour poursuivre les échanges et aborder divers aspects de l'intégration de l'enfant à l'école. Dans les écoles où du personnel est présent auprès des parents, il est facile de répondre informellement à des questions de parents et d'amorcer des échanges sur les préoccupations de ceux-ci.

Recommandation 9

Puisque les parents se présentent en grand nombre aux ateliers d'observation, il est recommandé de profiter de leur présence afin de poursuivre les discussions avec eux, d'échanger des informations et de continuer le travail de mise en place de liens de collaboration entre la famille et le milieu scolaire. Étant donné qu'il importe que les parents demeurent disponibles à accompagner leur enfant, au besoin, il convient de privilégier une formule de rencontre plus informelle où le parent peut s'absenter, sans pour autant rater des informations précieuses.

Clôture de l'atelier d'observation 1

Lorsque les activités sont terminées et que l'observation est complétée, les enfants sont ramenés aux parents et l'atelier d'observation se termine. La fin de l'atelier 1 est généralement plus ou moins clairement spécifiée aux parents. Certains d'entre eux semblent se demander ce qui se passe, si le tout est terminé et quelle sera la suite. D'autres souhaiteraient avoir des informations sur leur enfant, sa participation aux activités et les résultats de l'observation. Évidemment, quelques parents prennent les devants et posent ces questions au personnel présent. Toutefois, la majorité des parents quitte les lieux sans oser faire part de ses interrogations. Il serait utile, au même titre que pour l'accueil des parents, de prévoir une modalité plus systématique pour la conclusion de la rencontre. En ce sens, quelques initiatives intéressantes de certaines écoles méritent d'être soulignées, notamment la remise aux enfants d'une petite trousse contenant du matériel pour les inviter à vivre avec leurs parents à la maison diverses activités contribuant à préparer leur intégration à l'école (découper, dessiner, utiliser de la pâte à modeler, etc.). Une telle stratégie a l'avantage de passer un message cohérent avec une préoccupation pour la préparation à l'école, tout en encourageant les activités partagées parent-enfant. Dans quelques autres milieux, on a choisi d'offrir une collation aux parents et enfants à la fin de l'atelier, ce qui permet demeurer un peu plus dans le milieu pour une période d'échanges informels où le parent peut plus facilement faire part de ses questions aux membres du personnel de l'école présent.

Recommandation 10

Afin d'aider chaque école à tenir une conclusion formelle et satisfaisante aux ateliers d'observation, il est recommandé de développer un canevas (déroutement type) ainsi que des messages clés à transmettre aux parents à la fin de ces ateliers. Cette conclusion devrait notamment comprendre des remerciements aux parents, une invitation aux prochaines activités et une période de questions.

Chapitre 5

5.2.4. Observation des enfants et déroulement des activités offertes aux enfants

L'observation des enfants s'effectue alors qu'ils participent à cinq activités. Ces activités sont organisées selon une formule qui s'apparente à celle des ateliers en rotation. Les enfants sont divisés en sous-groupes comprenant généralement trois enfants. Chacun de ces sous-groupes passe progressivement d'un atelier à un autre, de sorte qu'au terme de la période, tous les enfants ont expérimenté chacune des cinq activités. Le changement d'une activité à l'autre est effectué à la suite d'un signal convenu après une période de dix minutes (par exemple, au son d'une clochette), ce qui permet de coordonner le déroulement des activités et d'éviter que plus d'un sous-groupe se présente à une même activité. L'avantage premier de cette organisation est qu'elle permet aux enfants de participer systématiquement à toutes les activités, ce qui uniformise l'observation. Par contre, dans cette formule, l'enfant est dirigé d'une activité à une autre sans pouvoir choisir par lui-même, en fonction de ses intérêts. La grande majorité des enfants s'est conformée sans difficulté à cette organisation des activités, l'attrait de la nouveauté compensant probablement pour la faible possibilité de faire des choix et d'initier par eux-mêmes des activités.

Comme les enfants en sont à leur première expérience dans le milieu scolaire, un membre du personnel de l'école est associé à chacun des sous-groupes. Cette personne devient, en quelque sorte, la figure de référence pour les enfants, ce qui contribue à les aider à participer et à suivre les consignes de départ. Cette personne est également celle qui réalise l'observation des enfants dans le sous-groupe. La démarche et l'outil d'observation sont discutés un peu plus loin. Au préalable, chacune des activités fera l'objet d'une brève présentation et d'une analyse.

Activité A – Motricité globale

Cette activité se déroule souvent dans un gymnase ou encore dans un lieu où on retrouve un escalier, puisqu'une des consignes de l'activité demande que l'enfant monte et descende un escalier en alternant les pieds. L'activité prend habituellement forme d'un parcours moteur. À travers ce parcours, les enfants ont à démontrer sept habiletés dans cinq tâches : saut, monter et descendre un escalier, se tenir en équilibre sur un pied, lancer et attraper un ballon, et finalement, répéter une séquence motrice.

Les enfants ont bien participé à cette activité dans 10 des 13 écoles. Dans les trois autres écoles, les enfants ont semblé intimidés par les lieux et le style d'animation lorsqu'il est plus directif. Un manque de préparation a également été observé dans ces mêmes milieux. La manière dont l'activité est présentée aux enfants peut contribuer à les rendre plus ou moins à l'aise. Les animateurs qui prennent le temps de se présenter et de discuter avec les enfants contribuent à créer un climat plus propice à la participation de ces derniers. En définitive, une grande variabilité dans la présentation de cette activité s'observe selon les milieux. Pour cette activité, les enfants sont parfois invités à simplement réaliser des tâches à la demande de l'adulte alors que dans d'autres milieux, des animateurs misent sur une approche ludique, par exemple, en créant une mise en situation où les enfants ont à réaliser une série de gestes pour *sauver un ourson peluche*. La créativité et l'expérience de certains animateurs leur permettent d'appliquer, dans un contexte de jeu, les consignes particulières requises pour l'observation. Il ne faudrait pas perdre de vue qu'un des buts de cette rencontre est de faire vivre un premier contact positif avec le milieu scolaire. En ce sens, il convient de prendre les moyens pour rendre cette activité la plus agréable possible pour les enfants. Dans un autre ordre d'idées, une note sur la feuille de consignes

Chapitre 5

pour l'activité, indique qu'il est possible de demander de l'aide aux parents pour le jeu avec le lancer du ballon. Il s'agit d'une suggestion pertinente qui, toutefois, n'a pas été mise en application dans les différents milieux.

Sur le plan des conditions requises pour bien réussir l'observation, il faudrait indiquer dans les consignes aux observateurs et animateurs qu'il est nécessaire d'utiliser un escalier comportant plusieurs marches (plus de trois minimalement) pour être vraiment en mesure d'évaluer la capacité d'alterner les pieds. Également, il a été noté que la participation des enfants est parfois limitée par leur capacité de compréhension du français. Il serait utile de s'assurer auprès de l'enfant de la compréhension des consignes, de traduire les consignes et/ou d'offrir un modèle pour l'aider à démontrer ses capacités motrices réelles.

Activité B- Motricité fine

L'activité de motricité fine se passe à une table où l'enfant est convié à réaliser trois tâches : découper à l'aide de ciseaux en suivant une ligne droite; faire une boule avec de la pâte à modeler en la roulant sur la table et dans ses mains; et reproduire une construction, soit un pont à partir de trois petits blocs de bois.

Pour 12 des 13 milieux observés, les enfants participent bien à l'exercice ce qui en fait une des activités où la participation est des meilleures. En général, l'animateur apporte une touche ludique à l'activité de découpage (*Tu vois la souris? Elle veut aller manger son fromage! Alors découpe la ligne noire pour qu'elle puisse aller le manger!*) ou à l'activité de construction d'un pont (*On va faire un pont et on va faire passer notre petit bonhomme juste en dessous... Regarde...*), ce qui semble inciter l'enfant à s'impliquer dans la tâche. De plus, la plupart des animateurs effectuent les trois tâches demandées en même temps que l'enfant, de sorte que l'enfant a accès à un modèle tout en ayant l'impression qu'il «joue» avec l'animateur. Dans la majorité des milieux, l'animateur adopte une approche stimulante, chaleureuse et encourageante. Pour un milieu seulement, la participation des enfants est plus difficile; selon les observations, ceci est probablement en lien avec le fait que l'animateur en question n'a pas pris le temps de se présenter aux enfants, de discuter un peu avec eux afin de les mettre à l'aise.

En conclusion, en misant sur une approche plus ludique de cette activité, et en évitant de simplement demander à l'enfant d'exécuter les tâches requises pour l'observation, il est possible de favoriser une meilleure participation de celui-ci. De plus, il est apparu que ces trois tâches visant à démontrer la motricité fine de l'enfant pourraient être mieux reliées entre elles par une même mise en situation. Lors des observations, on demande parfois à l'enfant de découper une feuille selon une ligne, puis, une fois cette tâche terminée, l'enfant est invité à faire autre chose sans que les tâches soient reliées entre elles.

Activité C - Pré-écriture

Pour cette activité, l'enfant est invité à s'asseoir à une table et l'animateur lui demande de dessiner un bonhomme. Plus précisément, sur la feuille de consignes de l'activité, il est inscrit que l'observateur doit noter, chez l'enfant, sa prise du crayon (s'il tient son crayon entre le pouce et l'index), et également, s'il est capable de représenter un bonhomme avec au moins un visage, des bras et des jambes. Toutefois, les observations menées ont fait ressortir certaines confusions chez des observateurs et des animateurs concernant cette activité.

Chapitre 5

Par exemple, en maintes circonstances, la consigne émise est plutôt directive, l'animateur demandant à l'enfant de dessiner des choses précises (cou, épaules, genoux cheveux, etc.), éléments qui ne font pas nécessairement partie des représentations d'un enfant de 4 ans. Ceci peut contribuer à mettre de la pression sur l'enfant, qui a l'impression de devoir répondre à une demande bien spécifique. Cette incompréhension est également perçue chez des parents qui accompagnent leur enfant. En effet, leurs réactions donnent l'impression qu'ils imaginent que leur enfant doit réussir une épreuve et certains d'entre eux mettent de la pression sur le jeune enfant afin qu'il y parvienne. Parfois, l'animateur propose d'emblée un modèle à l'enfant; parfois, non. Par conséquent, la consigne émise à l'enfant, mais aussi la nature de la tâche, dessiner ou reproduire un dessin, diffèrent d'un milieu à l'autre. Encore une fois, il est recommandé aux animateurs de s'assurer de créer un contexte ludique (et non un contexte d'évaluation) afin de favoriser la participation de l'enfant à l'activité de pré-écriture.

Pour sept des 13 milieux, la participation des enfants à cette activité semble plus difficile. De façon générale, il a été observé à quelques reprises des réactions d'enfants démontrant qu'ils étaient plus ou moins confortables devant la tâche. Il apparaît donc important que soit plus clairement précisé, à l'animateur ainsi qu'à l'observateur ce qui importe réellement d'observer chez l'enfant dans le cadre de cette activité et, aussi, les meilleures manières d'obtenir sa participation. Par exemple, l'intérêt pour le dessin du jeune enfant pourrait être mis à profit dans une tâche plus complexe où on lui demande de compléter le dessin d'un personnage en l'invitant à ajouter d'autres éléments sur sa feuille ; maison, etc.

Activité D- Développement cognitif I

Cette première activité axée sur l'observation du développement cognitif, se déroule à une table où l'enfant a deux tâches à réaliser: faire un casse-tête de neuf morceaux encastrables et associer des objets par catégories (vêtements, fruits, animaux).

La participation des enfants à cette activité s'est avérée très bonne et ce, pour la totalité des milieux. Dans la majorité des écoles, l'animateur s'assurait de se présenter, de montrer le matériel aux enfants et de s'assurer de leur compréhension de la consigne. De plus, la tâche de catégorisation était la plupart du temps proposée sous forme de jeu. Ces caractéristiques ont contribué à mettre l'enfant à l'aise et à favoriser sa collaboration.

Il serait cependant suggéré de prévoir des casse-têtes d'un niveau de difficulté plus élevé puisque ceux-ci étaient trop faciles, ne présentant pas pour les enfants un grand défi; cette situation a été observée dans l'ensemble des 13 milieux. L'activité pourrait prévoir un second jeu de casse-têtes plus exigeants à offrir aux enfants si le temps le permet. Pour ce qui touche la tâche d'association par catégories, il a été observé que le matériel utilisé variait d'un milieu à l'autre, Parfois il était plus significatif et attrayant pour les enfants (objets concrets plutôt que des images découpées).

Activité E- Développement cognitif II

Pour ce qui est de la deuxième activité de développement cognitif, l'enfant est invité à effectuer deux tâches : une première où il doit trouver une image différente parmi quatre, puis une seconde, où il a à associer des images (animaux) à des sons (cris d'animaux). Pour cette deuxième tâche, l'enfant dispose de six images où des animaux sont illustrés. L'animateur doit imiter le cri de ces animaux et demander

Chapitre 5

aux enfants de lui désigner l'image correspondante. La participation des enfants à cette activité a été excellente, et ce, pour l'ensemble des 13 milieux. Particulièrement, la tâche où l'enfant doit associer des cris d'animaux à leur image a semblé très appréciée.

Des difficultés de compréhension chez l'enfant ont été observées plusieurs fois dans la première tâche. Il est important que l'animateur s'assure que l'enfant a bien saisi la consigne. De plus, il est essentiel que celui-ci modifie l'ordre des quatre images devant un nouvel enfant qui s'apprête à réaliser la tâche, de façon à ce que celui-ci ne puisse simplement mémoriser et reproduire la performance de l'enfant précédent. Ces conditions sont requises pour apprécier les capacités réelles de l'enfant.

En ce qui concerne la deuxième tâche, il a été noté que la difficulté varie passablement en fonction de la manière de la présenter de l'animateur. D'ailleurs, dans quatre milieux, la consigne émise n'est pas adéquate. Par exemple, dans deux de ces milieux, l'animateur demande uniquement à l'enfant de nommer les animaux illustrés sans identifier d'image correspondante. Pour les deux autres milieux, l'animateur enlève, au fur et à mesure, les images désignées par l'enfant, de sorte que la difficulté diminue rapidement au fil de l'activité. De plus, comme cette activité est généralement réalisée collectivement plutôt qu'à tour de rôle, comme il est suggéré sur la feuille de consignes, des enfants peuvent imiter leur voisin, ce qui ne permet pas de connaître leurs capacités réelles. Pour terminer, puisque cette seconde tâche fait appel à l'audition, il importe de la réaliser dans un endroit peu bruyant.

En conclusion, malgré des ajustements à apporter, l'ensemble de l'atelier 1 s'est très bien déroulé, démontrant, dans la majorité des écoles, une bonne organisation et une préparation adéquate. Il est arrivé parfois, dans certains milieux, que la préparation soit moins bien menée et, par conséquent, des membres du personnel de l'école ont alors rapidement fait part de malaises et d'insatisfactions. Cette observation démontre bien que la coordination d'autant de personnes lors de l'atelier 1 exige une bonne planification et un travail de préparation rigoureux. À ce titre, les coordonnatrices au programme AE, affectées par les Centres de pédiatrie sociale, jouent un rôle clé dans l'organisation des ateliers d'observation. En effet, celles-ci assument plusieurs responsabilités et coordonnent les actions. De plus, par leur rôle et leur présence dans toutes les écoles d'un quartier, elles sont à même de contribuer significativement à maintenir dans les milieux une uniformité pour l'atelier 1, tant en regard de l'esprit que de la forme de l'activité.

Participation globale des enfants aux activités

Les membres de l'équipe de recherche qui ont observé le déroulement de l'atelier 1 ont fait part de leur appréciation de la participation des enfants. Au terme de l'atelier 1, ils se sont prononcés à partir d'une série d'énoncés en indiquant leur degré d'accord (échelle de *Likert*). La moyenne des réponses obtenues pour l'ensemble des écoles, permet de constater (voir Figure 11) que les enfants leur ont paru quelque peu intimidés au cours de l'atelier 1. Cela peut paraître normal dans les circonstances où les enfants découvrent un nouvel environnement, des adultes inconnus. Toutefois, toujours selon l'appréciation de ces personnes, les enfants ont démontré de l'intérêt et éprouvé du plaisir aux cours des activités. Les enfants identifiés comme ayant des difficultés à réaliser les tâches, sont surtout ceux qui ont eu des problèmes à comprendre les consignes ne maîtrisant que peu ou pas du tout la langue française.

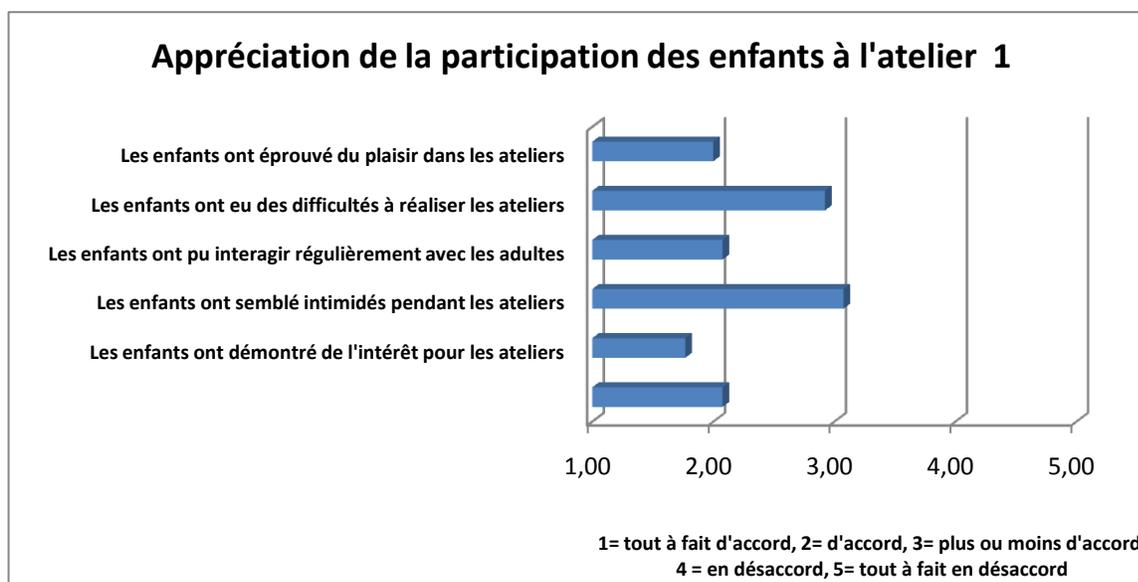


Figure 11- Appréciation de la participation des enfants aux activités de l'atelier d'observation 1

Finalement, les observateurs de l'équipe de recherche considèrent que les enfants ont pu interagir régulièrement avec les adultes présents aux ateliers, ce qui contribue à les mettre à l'aise mais aussi à démontrer leurs capacités en matière de développement social. Dans l'atelier 1, il faut remarquer qu'au fil de ces diverses activités et, sur une courte période de temps, les enfants vivent plusieurs changements, dans des lieux qui leur sont inconnus. Ils ont aussi à côtoyer de nombreux adultes étrangers qu'il s'agisse du personnel de l'école ou encore des parents d'autres enfants. Pour ces diverses raisons, la participation des enfants apparaît d'autant plus satisfaisante que la situation peut être considérée comme potentiellement stressante. Pourtant, la majorité des enfants de quatre ans n'en semble pas affectée de manière significative, comme en témoignent les comportements observés.

En conclusion, l'observation démontre que les activités sont uniformément reprises dans toutes les écoles. Il s'agit d'un constat qui atteste de l'uniformité des situations servant à l'observation des enfants. Par ailleurs, on retrouve de la variabilité dans leur animation : consignes différentes d'un animateur à l'autre, activité présentée de manière ludique ou plutôt sous forme d'une tâche à réaliser peu significative pour l'enfant, présence d'un modèle à imiter ou non, etc. Il demeure difficile d'identifier dans quelle mesure ces différences dans la manière de présenter les activités aux enfants ont des effets sur leur participation et la démarche d'observation. Toutefois, il ressort que des améliorations pourraient être apportées et qu'en ce sens, des consignes plus précises pour chacune des activités sont à considérer.

Recommandation 11

Afin de favoriser la participation optimale des enfants, il est recommandé de rédiger une feuille synthèse des meilleurs moyens pour intervenir auprès des enfants et des parents, à remettre aux animateurs et aux observateurs. Cette fiche pourrait également contenir un rappel de principes de base en matière d'éthique, en évitant, par exemple, tout commentaire sur l'enfant en sa présence.

Chapitre 5

Recommandation 12

Afin d'uniformiser l'expérience des enfants et d'assurer des conditions les plus propices à l'observation, rédiger des consignes encore plus explicites quant au déroulement des activités et le soutien à leur apporter dans les diverses tâches.

Recommandation 13

Afin de respecter les balises du programme de formation de l'école québécoise (volet éducation préscolaire), favoriser une approche par le jeu dans la présentation des activités.

Outil d'observation des enfants

Au cours de l'atelier 1, l'observation des enfants est réalisée par le personnel de l'école. Comme il a été souligné, chaque observateur est associé à un sous-groupe de deux à trois enfants qu'il observe, mais aussi, qu'il accompagne aux différentes activités. Pour consigner ses observations sur les enfants, il utilise un outil d'observation développé dans le cadre du programme *Accès à l'École*. Les items ($n=30$) que comporte cet outil sont inspirés d'instruments reconnus (Grille Ballon, Brigance et ASQ). L'outil d'observation ainsi que les consignes relatives à chacune des activités ont été soumis à deux experts pour en apprécier les qualités. Leurs points de vue ont été recueillis à l'aide d'un instrument conçu à cet effet, soit *l'Évaluation de construit de la grille d'analyse*.

Globalement, les experts considèrent que la majorité des items de la grille correspond bien aux capacités reconnues d'un enfant de 4 ans. Dans l'ensemble, un seul énoncé est apparu comme étant non représentatif pour un des experts soit l'énoncé «29. *Se montre agressif physiquement ou verbalement envers l'adulte ou les autres enfants*». Selon les commentaires de l'expert, cet énoncé est peu explicite. Quelques items ont semblé *plus ou moins* représentatifs pour les experts consultés. Plus précisément pour un des experts, quatre des 30 items sont moins représentatifs des capacités des enfants de 4 ans, alors que pour l'autre expert, ce sont dix des 30 items qui entrent dans cette catégorie. Pour le second expert, des précisions sont requises pour cinq des items. Par exemple, l'item suivant : «21. *Utiliser de petites phrases en langue maternelle (selon les parents)*», requiert des précisions. Il serait utile de spécifier le nombre de mots ou encore, de préciser s'il s'agit d'observer des phrases de type sujet-verbe-complément. Concernant cet énoncé particulier, les observations de l'équipe de recherche ont permis de constater que les observateurs ne vérifient pratiquement jamais ce point auprès des parents comme il est suggéré. Le second expert considère également que des énoncés comme «26. *Réagir convenablement lors des transitions*» demeure un énoncé qui peut prêter à interprétation.

Les points de vue des experts diffèrent quelque peu puisque parmi les énoncés qui leur semblent moins représentatifs, un seul est identifié à la fois par chacun d'eux, soit l'item 8 «*Couper du papier avec des ciseaux en suivant une ligne droite*».

La seconde partie de la grille d'analyse demande aux experts de se prononcer sur la question suivante : *L'ensemble des items de ce bloc [...] permet d'établir un portrait juste de l'enfant de 4 ans*. Cette question est reprise pour chacun des blocs de l'outil d'observation (motricité globale, motricité fine, pré-écriture, développement cognitif, communication globale et développement socio-affectif). Globalement, pour les différents aspects du développement, les experts sont en accord ou plus ou

Chapitre 5

moins en accord pour affirmer que les items permettent de dresser un portrait juste de l'enfant. Fait à noter, les experts ne sont jamais en désaccord avec l'énoncé. Ils proposent d'introduire d'autres items afin de dresser un portrait plus complet de l'enfant. Toutefois, ce point de vue des experts doit être mis en perspective en tenant compte de deux éléments. Premièrement, en se référant au modèle théorique du programme, le but premier de l'outil n'est pas de poser un diagnostic précis et complet, mais plutôt de permettre aux observateurs d'identifier les enfants pour qui il faut mener une observation plus systématique ou encore amorcer des démarches afin de déterminer si des services professionnels sont requis. Par conséquent, l'outil d'observation n'a pas véritablement à dresser un portrait exhaustif des capacités de l'enfant mais plutôt à faire ressortir la présence d'éventuelles difficultés qu'il y a lieu d'explorer par la suite. Deuxièmement, comme il sera discuté plus loin, à la suite des entrevues avec les enseignantes réalisées après la rentrée scolaire, celles-ci considèrent que les enfants qui avaient besoin d'une attention particulière ont pu être identifiés dans le cadre du programme AE, de sorte que l'outil d'observation semble bien s'acquitter de sa mission. Par conséquent, alors que les experts suggèrent d'ajouter des items pour dresser un portrait plus complet de l'enfant, cette suggestion doit être mise en relief avec le point de vue des enseignantes pour lesquelles la démarche d'observation s'avère satisfaisante, telle qu'elle est menée actuellement. De plus, il faut se questionner sur le risque d'alourdir le déroulement des ateliers en allongeant la liste des items à observer.

Finalement, en ce qui concerne les activités offertes lors de l'atelier 1, les experts consultés considèrent que des précisions sont requises et que l'aspect ludique ressort peu. Des recommandations en ce sens ont déjà été formulées dans la section où les activités sont décrites et commentées.

5.2.5. Première rencontre de concertation

La séance d'atelier d'observation 1 terminée, une rencontre de concertation a eu lieu dans chacune des écoles participantes. Le but de cette rencontre est de partager les informations recueillies auprès des enfants afin d'identifier si certains d'entre eux semblent ne pas être prêts pour la maternelle ou encore si leur développement s'avère compromis pour une raison ou une autre.

La rencontre a pris, en moyenne, 34 minutes, bien que cette durée soit assez variable en fonction du nombre d'enfants observés. Par exemple, dans le quartier Côte-des-Neiges, puisque l'atelier 1 est habituellement répété à plusieurs reprises compte tenu du nombre d'enfants, la rencontre de concertation porte souvent sur les données recueillies auprès de deux groupes d'enfants soit une trentaine au total. Généralement, les observateurs sont présents à cette rencontre et, aussi, la majeure partie des animateurs. Dans les 11 écoles où il a été possible d'observer une rencontre de concertation, une participation moyenne de 8,6 membres du personnel de l'école est observée, ce qui est légèrement inférieur à la participation du personnel lors des activités elles-mêmes. Il faut également indiquer que le personnel des Centres de pédiatrie sociale (CPS) participe activement à ces rencontres. Généralement, les coordonnatrices désignées par les CPS ont animé les rencontres et pris les notes afin d'assurer la suite.

La présence des observateurs mais aussi des animateurs est apparue très utile. En effet, les animateurs et les observateurs ayant des expériences différentes auprès des enfants, leurs points de vue sont complémentaires. Par exemple, les animateurs ayant vu tous les enfants, il leur est plus facile d'identifier des réactions particulières et significatives. Quant aux observateurs, ayant accompagné un petit groupe d'enfants à toutes les activités, ils ont un aperçu de l'ensemble des capacités de ces enfants qui leur ont été assignés. L'échange de ces informations permet d'apporter des nuances utiles; par

Chapitre 5

exemple, si un enfant a peu participé à certains ateliers ou n'a pas réussi une tâche, alors la discussion entre les personnes présentes permet de constater que son comportement change rapidement dès que l'on s'adresse à lui dans sa langue maternelle. Cette manière de procéder a également pour effet de mettre à profit des expertises très diversifiées dans cette démarche d'observation des enfants (voir Figure 12). En somme, la triangulation des points de vue de divers types de professionnels assure une observation de qualité, et ce, à l'intérieur d'une courte période de temps.

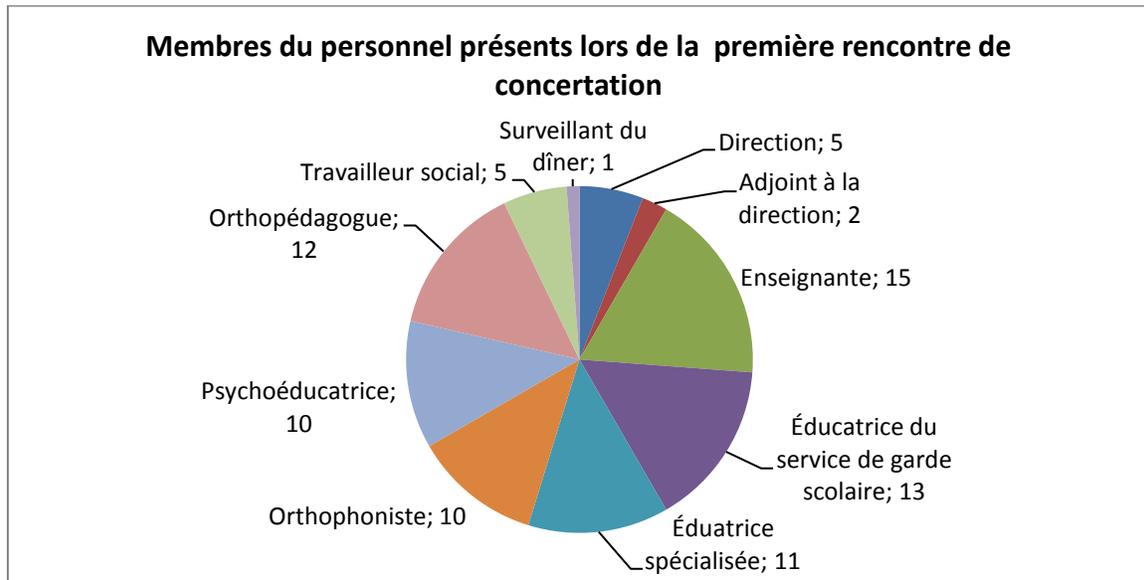


Figure 12- Répartition des membres du personnel des écoles ayant participé à la rencontre de concertation

Toujours concernant le partage des informations issues de l'observation, les participants à la rencontre ont régulièrement utilisé les données recueillies à partir de la grille d'observation, mais aussi, ils ont souvent fait part d'autres types de comportements qu'ils ont retenus en fonction de leur expérience et de leur jugement professionnel. En définitive, la grille a été utilisée comme un instrument soutenant les échanges mais ne les limitant pas. Cela semble tout à fait approprié compte tenu de la nature de l'observation prévue dans le modèle théorique du programme *Accès à l'école*. Les participants ont donc bien compris que le but n'est pas de poser un diagnostic professionnel sur les enfants, mais bien de cerner ceux qui ont besoin d'une attention particulière et pour lesquels on a des raisons de craindre des débuts difficiles à l'école. En ce sens, à la suite de la rencontre de concertation, trois types de recommandations sont formulées pour des enfants : 1- poursuivre de manière attentive l'observation lors du second atelier d'observation afin de vérifier certains aspects, 2- inviter l'enfant au camp éducatif d'été, 3- compte tenu d'inquiétudes majeures, entrer en contact avec la famille pour éventuellement référer cet enfant à des ressources professionnelles. Évidemment, comme un deuxième atelier d'observation a lieu, les participants sont conscients que ces recommandations peuvent être révisées en fonction de nouvelles données.

En compilant les divers thèmes abordés au cours de ces rencontres, il a été constaté qu'en peu de temps, plusieurs sujets sont abordés. Au total, plus de 40 thèmes ont été relevés dans les rencontres de concertation. Ils se répartissent en trois principales catégories:

1- Caractéristiques de l'enfant : son âge réel, séparation d'avec le parent, contact visuel, fréquentation d'un milieu de garde, habiletés sociales, comportement, langage, motricité, capacité d'attention, capacité de suivre des consignes, etc.;

Chapitre 5

- 2- Caractéristiques de la famille : fratrie, langue parlée à la maison, situation familiale connue de l'école;
- 3- Caractéristiques du parent : attitude, capacité de se séparer de son enfant.

Évidemment, la catégorie concernant les caractéristiques de l'enfant est celle ayant été la plus fréquemment abordée. Ces rencontres se sont déroulées de manière efficace et fonctionnelle, et, parmi les moyens qui ont contribué à leur bonne marche, notons que, dans certaines écoles, l'utilisation de photos des enfants a permis à tous les participants de se rappeler aisément d'eux. Il est ainsi plus facile pour les animateurs de se remémorer certains comportements et d'ajouter au besoin des informations sur des enfants. Ces photos ont été prises lors de l'accueil des enfants et imprimées sur place pour être utilisées dès la rencontre de concertation. Cette opération exige une organisation pratique particulière, mais les avantages qui y sont associés en valent la peine. Elle permet d'éviter des erreurs sur la personne et elle fait gagner du temps lors de la rencontre de concertation. Dans les écoles où les photos n'étaient pas disponibles, des participants ont explicitement déploré ce manque.

Recommandation 14

Afin d'identifier les enfants clairement lors des ateliers d'observation et de faciliter le partage d'informations entre les participants aux rencontres de concertation, il est recommandé de systématiser le recours aux photographies d'enfants.

Synthèse et retour au modèle théorique

L'atelier d'observation 1 est repris systématiquement dans toutes les écoles participant au programme. Dans chacun de ces milieux, les enfants vivent les mêmes activités bien que certaines adaptations soient observables selon les milieux. Les enfants participent bien aux activités malgré un contexte qui pourrait être potentiellement stressant : nouveauté des lieux, personnes inconnues, activités initiées et dirigées par les adultes. La sensibilité du personnel à l'égard des enfants et la possibilité pour le parent d'accompagner son enfant constituent des facteurs qui contribuent à réduire le stress que certains jeunes pourraient ressentir.

Une grande proportion des enfants assiste à cet atelier. Les observations recueillies puis partagées entre professionnels lors de la rencontre de concertation, permettent de dresser un portrait de l'enfant. Il devient alors possible de faire des recommandations en vue d'offrir un soutien adapté pour les enfants qui ne semblent pas prêts pour leur intégration à l'école.

Les visées du programme AE quant aux parents lors de l'atelier 1 demeurent à préciser. L'accueil réservé aux parents est convivial voire chaleureux. Par contre, selon les quartiers, une grande diversité est observable dans ce qui est offert aux parents pendant que les enfants participent aux activités : rencontre formelle, rencontre informelle, attente dans une salle attenante aux ateliers. Des milieux scolaires ne profitent pas pleinement de la présence des parents pour poursuivre les échanges et les aider à saisir leur rôle dans la préparation de leur enfant à l'école. L'atelier d'observation devrait être considéré à la fois comme une activité visant à permettre de mieux connaître les enfants, mais aussi un temps pour poursuivre la prise de contact et le soutien aux parents en matière de préparation de l'enfant à l'école. Cette activité contribuerait alors plus systématiquement à l'atteinte de la condition préalable «le parent prépare son enfant à l'intégration à l'école».

5.3. L'atelier d'observation 2

Le second atelier d'observation a eu lieu dans toutes les écoles où le programme AE est en fonction. Lors de cet atelier, 15 enfants sont accueillis pour poursuivre l'observation. Lors de la rencontre de concertation qui s'est tenue après le premier atelier d'observation, les professionnels présents ont identifiés des enfants pour lesquels ils souhaitent pousser plus loin l'observation. Toutefois, même si un nombre restreint d'enfants est ciblé pour la seconde observation, tous les enfants inscrits à la maternelle 4 ans sont à nouveau invités à se présenter à l'atelier. Les promoteurs du programme AE ont fait ce choix pour deux types de raisons : éviter de stigmatiser les enfants pour qui on souhaite une seconde observation, mais aussi, permettre à l'ensemble des enfants et des parents de se familiariser avec le milieu scolaire. Par conséquent, comme pour l'atelier 1, les écoles ont offert d'une à quatre séances d'atelier afin d'accueillir tous les enfants inscrits à la maternelle 4 ans. L'équipe de recherche a observé une de ces séances ($n= 13$) dans chacune des écoles. Le but était de décrire le déroulement de cet atelier 2 et d'attester de l'uniformité dans l'ensemble des écoles. Les données présentées ici ont été recueillies avec l'aide d'une grille d'observation (GO-3).

5.3.1. Caractéristiques générales

La durée moyenne de l'atelier 2 pour l'ensemble des écoles observées est de 64 minutes. Par ailleurs, cette durée est très variable selon les écoles (voir Figure 13). Ainsi, la rencontre a pris 90 minutes dans une école, alors que dans une autre, l'observation a été complétée en 35 minutes. Cette différence n'est pas attribuable au nombre d'enfants présents, mais plutôt à des façons de procéder propres à chacune des écoles. De plus, la formule d'ateliers libres qui est retenue pour cette seconde observation laisse une plus grande marge de manœuvre aux milieux ce qui peut également jouer sur la durée de l'atelier 2.

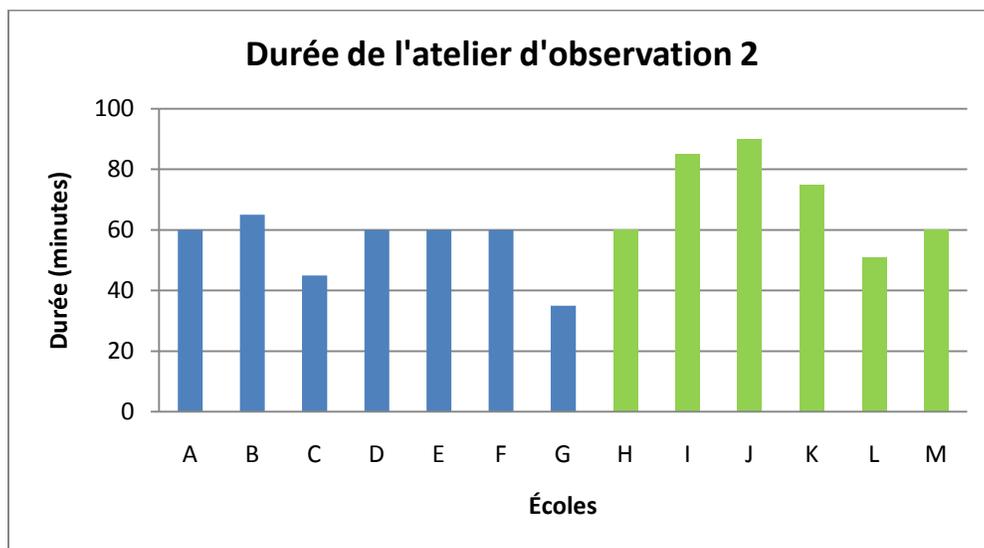


Figure 13- Durée de l'atelier 2 par école

Tout comme pour l'atelier 1, une légère différence est observable selon les quartiers. La durée moyenne dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve (écoles H à M) est de 70 minutes alors que dans le quartier Côte-des-Neiges (écoles A à G), la durée moyenne est plus courte, soit de 55 minutes. L'expérience acquise dans l'organisation de cette activité et le fait d'avoir à répéter plusieurs séances de l'atelier 2, expliquent en grande partie cette situation.

Chapitre 5

Plusieurs membres du personnel du milieu scolaire participent également à la réalisation de l'atelier 2. Selon les écoles, entre 13 et six membres du personnel ont apporté leur contribution (voir Figure 14). Pour l'ensemble des écoles, il s'agit d'une participation moyenne correspondant à 9,2 personnes. Comparativement à l'atelier 1, cette participation est inférieure puisqu'on y observait la présence de 12,4 membres du personnel du milieu scolaire. De plus, une plus grande variabilité entre les écoles est remarquée, certaines écoles ayant deux fois plus de personnels présents que d'autres. Cette situation peut être occasionnée par la formule d'ateliers retenue, où les activités offertes aux enfants comportent moins de tâches précises à leur faire réaliser et, en conséquence, il devient moins nécessaire de compter sur un animateur dans chacune des aires de jeux. Toutefois, la mobilisation du personnel du milieu scolaire demeure importante dans la plupart des écoles.

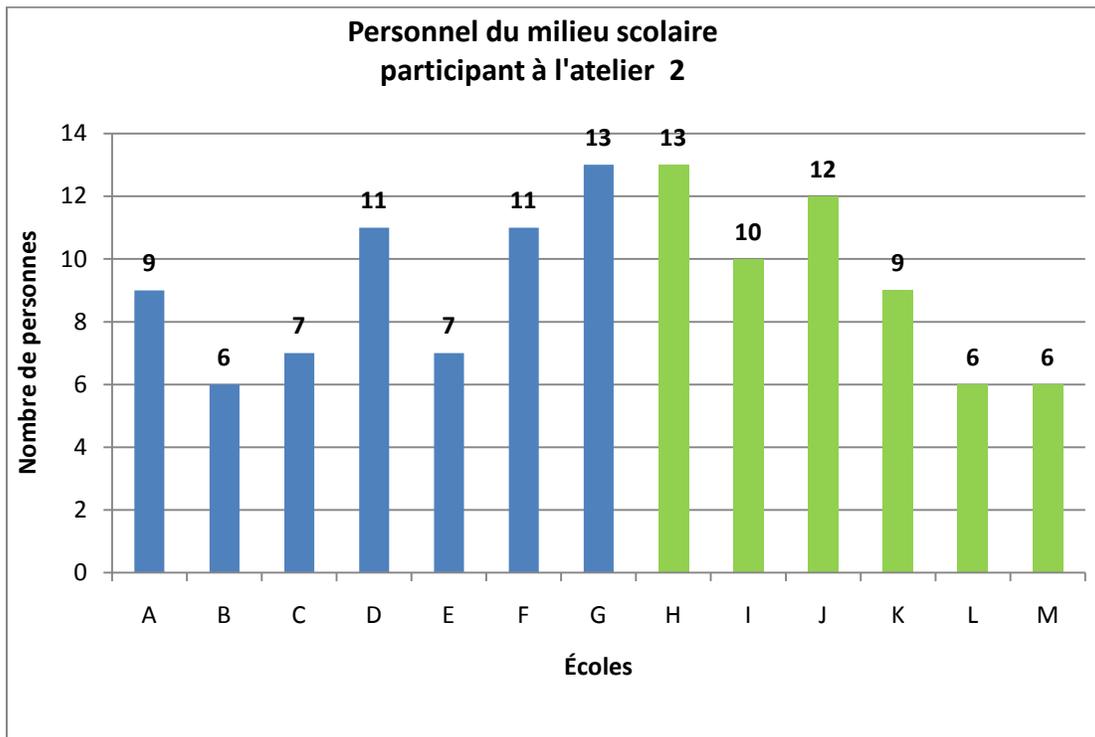


Figure 14 - Nombre de membres du personnel présents à l'atelier 2 par école

Ces données portent sur le personnel du milieu scolaire seulement. Lors de l'atelier 2, comme pour l'atelier 1, une à deux intervenantes des Centres de pédiatrie sociale, s'ajoutent à l'équipe de l'école pour assurer la bonne marche de l'activité d'observation. Plus précisément, dans chacun des quartiers, la coordonnatrice désignée par le CPS a été présente dans chaque école où elle a assuré diverses tâches de coordination. La diversité du personnel mis à contribution dans la réalisation de l'atelier 2 est à nouveau observable (voir Figure 15). Plusieurs types d'intervenants du milieu scolaire sont mis à contribution, les enseignantes (19%) et les éducatrices du service de garde (14%) représentent les catégories de personnel les plus souvent présentes. Divers autres types de professionnels ainsi que des membres de la direction des écoles participent également dans de fortes proportions.

Chapitre 5

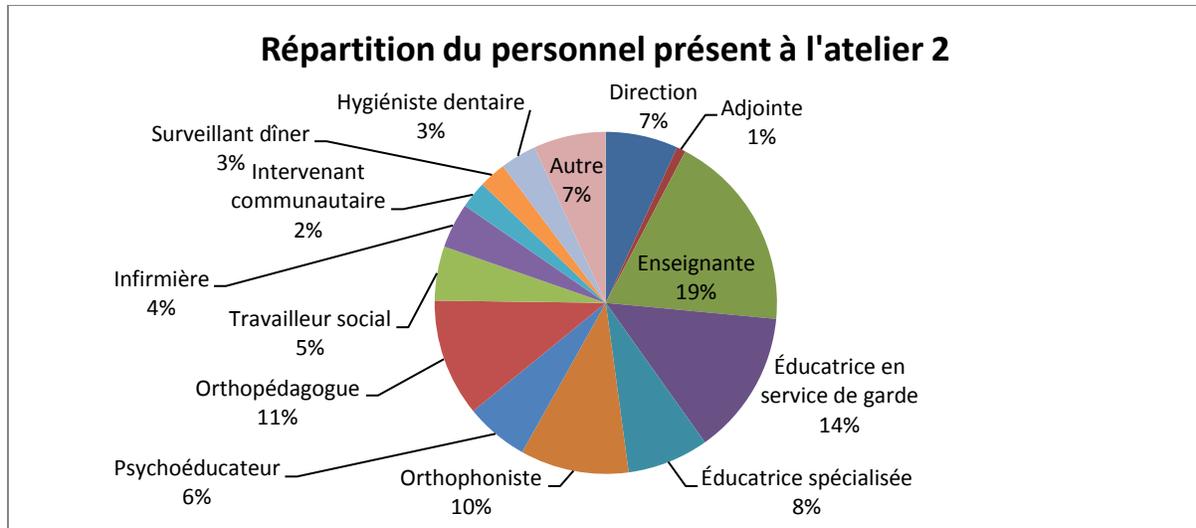


Figure 15 - Fonctions des membres du personnel du milieu scolaire présents lors de l'atelier 2

De la même manière que pour l'atelier 1, le rôle d'animateur est souvent assuré par les enseignantes et les éducatrices du service de garde du milieu scolaire, alors que l'observation est un rôle plus fréquemment confié aux orthophonistes, orthopédagogue, éducatrices spécialisées, psychoéducatrices, etc.

5.3.2. Participation des enfants

La participation moyenne des enfants aux séances de l'atelier d'observation 2 se situe autour de deux enfants sur trois, soit plus précisément, 62,6% (voir Figure 16). Ce taux de participation est calculé à partir des données obtenues aux séances qui ont été observées par l'équipe de recherche ($n=13$). Par conséquent, ces données ne représentent pas le taux de participation pour l'ensemble des séances de l'atelier 2. Il s'agit d'une baisse d'un peu moins de 5% par rapport à ce qui a été constaté pour l'atelier d'observation 1 qui a rejoint 67,5% des enfants inscrits à la maternelle 4 ans. La participation est pratiquement identique dans le quartier Côte-des-Neiges pour les deux ateliers d'observation (72,9% et 72,4%). Toutefois, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, on observe une baisse plus importante de la participation qui passe de 62,9% pour l'atelier 1 à 51,9% pour l'atelier 2. Cette diminution de la participation de 11% demeure difficile à expliquer, la nouveauté du programme dans ce quartier pouvant être considérée. L'expérience du quartier Côte-des-Neiges indique qu'il est possible de maintenir une meilleure participation.

Chapitre 5

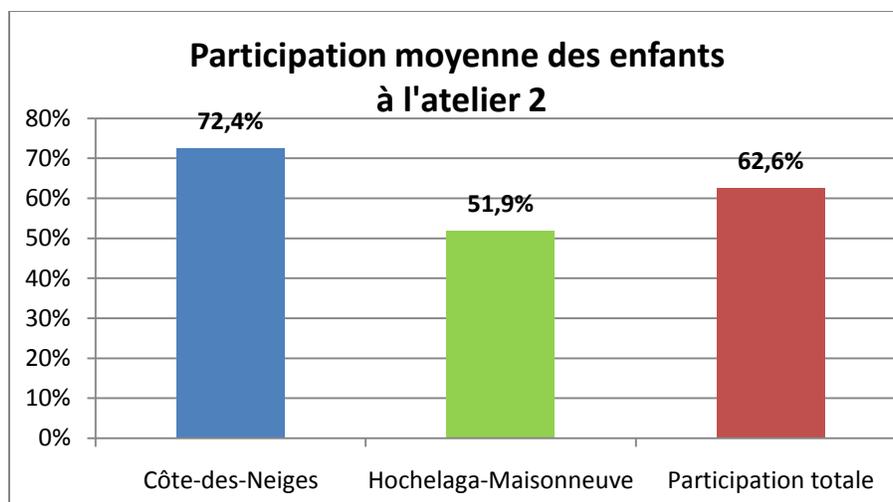


Figure 16- Participation par quartier des enfants inscrits à la maternelle 4 ans à l'atelier d'observation 2

Selon les écoles, la participation des enfants varie dans une bonne mesure. En fait, trois d'entre elles obtiennent une participation nettement inférieure (40%, 40% et 32,7%) aux autres écoles (voir Figure 17). Parmi ces écoles, deux d'entre elles, soient les écoles L et M, ont invité une trentaine d'enfants à l'atelier 2, ce qu'elles avaient également fait pour l'atelier 1. Comme il a été souligné précédemment, cette manière de procéder déroge à la pratique recommandée dans le programme qui consiste à prévoir des groupes d'une quinzaine d'enfants. À la fois pour l'atelier 1 et pour l'atelier 2, cette manière de procéder des écoles L et M s'associe avec les plus faibles taux de participation observés dans l'ensemble. De toute évidence, il s'agit d'une pratique à déconseiller puisqu'elle s'associe clairement avec une faible participation des enfants et de leurs parents.

En ce qui concerne les écoles ayant obtenus de forts pourcentages de participation, elles se démarquent du fait qu'elles ont souvent eu recours à des stratégies pouvant être qualifiées de proactives. Par exemple, dans une école où on constate les meilleurs taux de participation, des relances téléphoniques auprès des familles ont été effectuées par la direction de l'école.

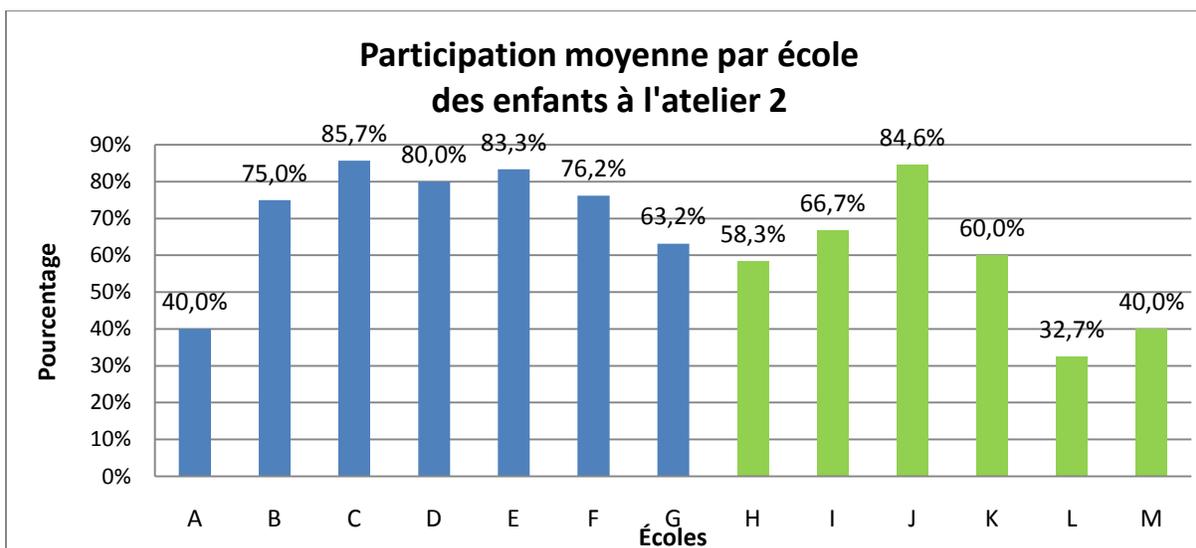


Figure 17- Participation moyenne par école des enfants inscrits à la maternelle 4 ans à l'atelier d'observation 2

Chapitre 5

5.3.3. Accueil et activités offertes aux parents

Comme pour l'atelier 1, les parents accompagnent leur enfant à l'école pour l'atelier 2. Les écoles peuvent donc les accueillir et leur proposer des activités pendant que les enfants explorent les différentes aires de jeu. L'accueil des parents et les activités qui leur sont proposées ont été examinées par l'équipe de recherche afin de décrire l'expérience des parents au cours de l'atelier 2.

Accueil

Plusieurs types de locaux sont utilisés pour accueillir les familles : salle de classe ($n=6$), gymnase ($n=2$), salon du personnel ($n=2$), couloir ($n=1$), bibliothèque ($n=1$) et autre ($n=1$). Encore ici, la disponibilité des locaux semble avoir guidé le choix de ceux-ci. L'accueil réservé aux familles est à la fois simple et convivial. Les enfants sont chaleureusement accueillis par le personnel qui, parfois, reconnaît certains des enfants présents à l'atelier 1. Au cours de l'arrivée progressive des enfants, on remet à chacun d'eux une cocarde permettant de l'identifier. Dans la majorité des écoles ($n=10$), du café et des jus sont offerts aux parents pour créer un climat cordial. Un mot d'accueil, précisant le déroulement de l'atelier est prononcé dans certaines écoles ($n=6$), parfois par la direction de l'école et, en d'autres moments, par la coordonnatrice du programme AE désignée par le CPS du quartier. Dans les autres écoles, les parents sont accueillis sur une base individuelle plutôt que collective, ce qui entraîne alors une grande diversité dans les informations transmises aux parents sur les buts et le déroulement de l'atelier 2. Comme pour l'atelier 1, il serait utile de s'assurer un accueil plus formel et explicite dans l'ensemble des écoles (voir Recommandation 7).

Dans plusieurs cas, l'accueil des familles se fait dans le local prévu pour les activités des enfants. Les activités démarrent tout simplement alors que les enfants se dirigent souvent d'eux-mêmes vers les différentes aires de jeux. Puis, les parents sont conviés à se rendre dans une autre salle pour y attendre leur enfant. Encore ici, des parents peuvent demeurer avec leur enfant, lorsque celui-ci démontre de l'insécurité, et de la difficulté à se séparer de son parent. Très peu de parents ont eu à demeurer auprès de leur enfant au cours de l'atelier 2, la grande majorité des enfants s'engageant avec assurance dans les activités.

Activités offertes aux parents

Lors de l'atelier 2, la majorité des écoles ($n=11$) a organisé pour les parents une rencontre formelle pendant que les enfants étaient en activité. Dans les deux autres écoles, les parents ont attendu la fin de l'atelier 2 en discutant entre eux dans une salle adjacente ou encore en échangeant informellement avec du personnel du milieu scolaire présent dans la salle. Au cours des rencontres formelles, plusieurs thèmes ont été abordés, dont principalement les suivants: informations générales sur l'école, calendrier scolaire et services de l'école, saines habitudes pour l'enfant, préparation de l'enfant à l'école, développement social, camp éducatif, etc. Les rencontres ont surtout servi à transmettre des informations aux parents. Les parents ont posé peu de questions ou émis de commentaires.

Clôture de l'atelier d'observation 2

Au terme de la période d'observation, l'atelier d'observation 2 s'est terminé de diverses façons selon les écoles. Les enfants ont parfois été conviés à ranger le matériel ($n=7$) avec le personnel présent. Dans certaines écoles ($n=4$), une brève activité de groupe a servi à conclure la période (chanson, causerie). Une collation a également été offerte aux enfants et aux parents dans plusieurs milieux ($n=9$). Dans deux de ces milieux, la collation avait été préparée par les parents au cours de la rencontre formelle.

Chapitre 5

Cette période où les familles retrouvent leur enfant et partagent une collation avec le personnel de l'école permet des échanges informels tout en facilitant la prise de contact. Plusieurs écoles ont également remis aux enfants un sac contenant du matériel pour inciter les enfants à faire à la maison des activités les aidant à se préparer à l'école. Dans trois des écoles, un mot de la fin a été prononcé par la direction de l'école. On y rappelle aux parents les prochaines étapes et la tenue du camp éducatif. Dans les autres écoles, le tout s'est terminé avec le départ des parents.

5.3.4. Description de l'atelier 2

Le déroulement de l'atelier 2 a été essentiellement le même dans l'ensemble des écoles. L'atelier se passe dans des classes de maternelles et, en fonction des aires de jeux disponibles, un ensemble d'activités est offert aux enfants. Ceux-ci circulent d'une aire de jeu à l'autre selon une formule d'ateliers libres, c'est-à-dire que les enfants peuvent choisir par eux-mêmes parmi les activités disponibles. Les enfants ont accès à de nombreuses aires de jeux. Plus précisément, de cinq à 12 aires de jeux ont été relevées dans les locaux où l'atelier 2 a eu lieu. Dans tous les cas, les enfants ont de nombreuses possibilités de choix puisque dans une même aire de jeux, une bonne variété de matériel de jeu est disponible. Généralement, les adultes laissent les enfants choisir par eux-mêmes. Exceptionnellement, certains adultes, incitent des enfants à changer d'activités afin de pouvoir les observer dans d'autres circonstances. D'eux-mêmes, les enfants circulent d'une aire de jeu à l'autre et expérimentent plusieurs des activités disponibles. Cette formule d'ateliers permet de bien tenir compte des intérêts individuels des enfants ainsi que de leur rythme personnel. Ils peuvent changer d'activité lorsqu'ils le souhaitent, et ils choisissent ce qui les intéresse.

Les commentaires généraux des observatrices de l'équipe de recherche sur la participation des enfants permettent de constater, par divers indices dans l'ensemble des écoles, que les enfants apparaissent à l'aise au cours de l'atelier 2 (voir Figure 18). Ainsi, ils ne démontrent pas de difficultés à choisir leurs activités. Les enfants comprennent bien les consignes de base et leur comportement témoigne de leur intérêt pour les jeux. Les enfants sont concentrés dans leurs activités. En définitive, toujours selon l'appréciation des assistantes de recherches, les enfants semblent moins intimidés au cours de cet atelier 2, que ce qui a été observé du premier atelier d'observation. En somme, les enfants s'adaptent rapidement au milieu et ils participent pleinement aux activités disponibles lors de l'atelier 2. La formule d'ateliers libres contribue probablement à faciliter l'engagement des enfants dans les activités puisqu'elles sont initiées par les enfants eux-mêmes. Par ailleurs, il faut aussi souligner qu'il s'agit d'un deuxième contact pour les enfants avec le milieu scolaire.

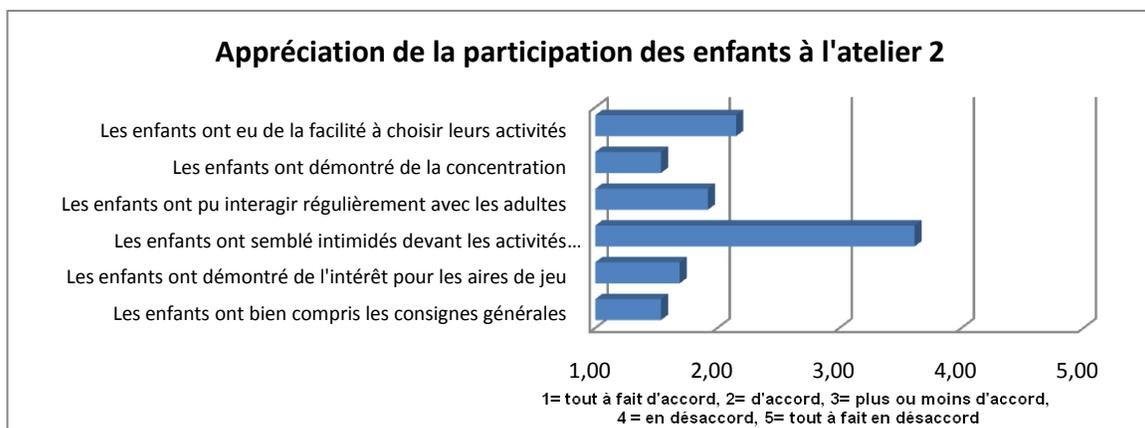


Figure 18- Appréciation de la participation des enfants aux activités de l'atelier d'observation 2

Chapitre 5

Comme les enfants ne sont pas assignés à un sous-groupe lors de l'atelier 2, ils peuvent choisir de jouer seuls ou encore d'interagir avec d'autres enfants. Il devient alors plus aisé d'observer les interactions entre enfants que dans la formule retenue par l'atelier 1. La capacité d'initiative et l'autonomie de l'enfant sont plus observables. Ces derniers aspects permettent de compléter les observations recueillies lors de l'atelier 1.

Les interactions des adultes présents avec les enfants qui ont été observées sont très chaleureuses et empreintes de complicité. Régulièrement, des adultes sont assis par terre avec les enfants avec lesquels ils échangent et partagent des jeux avec entrain. L'assurance des enfants et leur aisance à s'intégrer au milieu peuvent être attribuées en bonne partie à la qualité de cet accueil.

Le personnel semble cependant moins à l'aise avec les parents lorsque certains d'entre eux sont présents dans le local. En fait, il y a très peu d'échanges entre le personnel de l'école et les parents qui accompagnent parfois les enfants. Dans un contexte où plusieurs personnes sont présentes et doivent coordonner leur travail, il devient parfois difficile de déterminer à qui revient le rôle de s'adresser à ces parents, et éventuellement de leur offrir du soutien. Il est également possible qu'il y ait une certaine confusion, à savoir s'il revient au personnel de l'école d'aborder ces parents ou encore si cette responsabilité incombe plutôt au personnel des CPS. Quoiqu'il en soit, la situation de ces parents mérite réflexion puisqu'ils sont présents dans le local compte tenu que leur enfant est insécurisé par la situation ou encore parce que le parent lui-même est inquiet. Il en résulte que ces parents qui accompagnent un enfant sont les plus susceptibles de vivre des malaises et ayant probablement besoin d'un certain réconfort. Par exemple, certains d'entre eux constatent que leur enfant manifeste plus de difficulté que les autres à se séparer et ils peuvent s'inquiéter pour la rentrée scolaire ou encore pour le développement de leur enfant. En conséquence, il serait important de profiter de ces moments où des parents sont sur place et disponibles pour tenter de les mettre à l'aise, pour amorcer une relation de confiance. Une recommandation précédente invite à cerner quelques balises pour clarifier le rôle des observateurs et des animateurs à l'égard des parents, ce qui devrait déjà aider. Toutefois, pour assurer un soutien aux parents, il serait nécessaire de désigner un membre du personnel de l'école qui aurait pour mandat de soutenir les parents présents pouvant éprouver des inquiétudes particulières. Cette personne pourrait également se charger de recueillir auprès du parent des informations complémentaires susceptibles d'aider à mieux comprendre le comportement de l'enfant.

Recommandation 15

Afin d'offrir un soutien aux parents qui pourraient éprouver des inquiétudes, de recueillir des informations supplémentaires sur l'enfant et d'amorcer une relation de confiance avec le milieu scolaire, il est recommandé de désigner parmi le personnel de l'école une personne ayant le mandat d'intervenir, au besoin, auprès des parents présents à l'atelier 2 qui demeurent avec leur enfant.

5.3.5. Seconde rencontre de concertation

À la suite de l'atelier d'observation 2, une seconde rencontre de concertation s'est tenue dans chacune des écoles. Cette nouvelle rencontre de concertation se déroule essentiellement selon le même scénario que la précédente; elle vise le partage des informations résultant de l'observation des enfants ainsi que la prise de décision quant à des mesures qui pourront aider à préparer les enfants pour leurs débuts à l'école.

Chapitre 5

La durée moyenne de la seconde rencontre de concertation dans les diverses écoles ($n=12$) est de 37,9 minutes, ce qui est semblable à ce qui a été observé lors de la première rencontre de concertation. Encore ici, cette durée varie considérablement selon les écoles (de 20 à 70 minutes). Également, de la même façon que lors de la première rencontre de concertation, plusieurs membres du personnel de l'école participent, soit en moyenne 9,5 personnes. Les expertises demeurent toujours très diversifiées puisqu'à nouveau, enseignantes, éducatrices du service de garde, orthophonistes, orthopédagogues, psychoéducatrices, etc. partagent leurs observations pour compléter les informations compilées à la suite de la première rencontre de concertation. La même synergie entre les participants est observée au cours de cette seconde rencontre de concertation où les expertises de chacun sont mises à contribution pour déterminer dans quelle mesure certains enfants ont besoin d'une attention particulière et quels seraient les meilleurs moyens d'aider ces enfants. Généralement, les observations portent plus spécifiquement sur certains des enfants identifiés à la suite du premier atelier d'observation. Au cours de la rencontre de concertation, les participants présentent à tout le personnel réuni les nouvelles observations. Puis, une discussion permet de mettre ces données en perspective à la lueur de ce qui a été recueilli précédemment. Dans plusieurs cas, les nouvelles informations ajoutent des données significatives qui complètent, modifient le portrait établi pour des enfants. Par exemple, un enfant qui semblait très timide, inhibé à l'atelier 1 peut démontrer une plus grande aisance lors de l'atelier 2 d'observation où il initie de lui-même des interactions avec les adultes présents. Pour un autre enfant, c'est le développement social qui a mieux été cerné. Les observations menées lors du second atelier d'observation aident véritablement à mieux connaître les enfants et à identifier d'éventuelles préoccupations quant à leur développement. Le fait que les deux ateliers d'observation soient présentés selon des formules différentes (ateliers en rotation et ateliers libres) contribuent à diversifier la nature des observations.

Au terme de la rencontre de concertation, diverses recommandations ont été émises. D'une part, dans chacune des écoles, certains enfants sont ciblés comme étant prioritaires pour le camp éducatif qui se déroule à l'été. D'autres enfants sont également invités à ces camps, mais leur présence semble moins nécessaire pour faciliter leur intégration en septembre. Le Centre de pédiatrie sociale (CPS) contacte les parents de ces enfants pour les inviter au camp éducatif. D'autre part, la rencontre de concertation a permis d'identifier des enfants pour lesquels un suivi médical et/ou psychosocial semble nécessaire à la suite des observations. Selon les circonstances, par exemple lorsqu'un enfant est déjà en lien avec le Centre de pédiatrie sociale, la démarche auprès de lui et de sa famille est entreprise par le CPS alors que dans d'autres situations, les parents seront rencontrés et invités à aller consulter d'autres ressources professionnelles.

L'animation de la rencontre de concertation est généralement assurée par la coordonnatrice du programme *Accès à l'école* qui est une employée du CPS. Dans la plupart des situations, les recommandations sont prises par consensus et consignées systématiquement. Dans quelques rencontres, les décisions ont apparu moins systématiquement validées formellement auprès de l'ensemble des participants. Ainsi, au terme de la rencontre, le nombre d'enfants recommandés prioritairement pour le camp éducatif demeure parfois imprécis. Cette situation peut possiblement s'expliquer par le fait que dans certaines des écoles, compte tenu des places disponibles, tous les enfants peuvent être invités au camp éducatif. Il est ainsi moins nécessaire de prioriser ceux qui seront invités à participer. Il semble toutefois important de bien s'assurer que l'ensemble des recommandations soit explicitement endossées par les participants à la rencontre de concertation. L'utilisation des photographies des enfants s'est avérée à nouveau un bon moyen pour faciliter les discussions puisqu'elles aident les participants à bien les identifier. À la suite de la rencontre de

Chapitre 5

concertation, un bilan écrit des observations recueillies est consigné par le personnel des CPS afin d'être transmis au personnel du milieu scolaire.

Synthèse et retour au modèle théorique

L'atelier d'observation 2 du programme *Accès à l'école* est implanté de la même manière dans chacune des écoles participant au programme. Les activités offertes lors de cet atelier et la formule d'ateliers libres favorisent une grande participation des enfants. Les enfants étant en mesure de choisir par eux-mêmes les activités et aussi leurs compagnons de jeu, il est alors possible aux observateurs de compléter les informations recueillies lors du premier atelier d'observation, où il est moins aisé de pouvoir observer leur autonomie et leurs habiletés sociales. La tenue d'une seconde séance d'observation permet de compléter le portrait des capacités des enfants et de nuancer les premières impressions.

La participation des enfants se maintient entre les deux ateliers d'observation de sorte qu'un grand nombre d'enfants est à nouveau présent. À la suite de l'observation, la seconde rencontre de concertation permet, encore une fois, un partage d'informations entre les nombreux professionnels présents ce qui permet d'établir, au terme des deux ateliers d'observation, un portrait des enfants qui répond bien aux visées du programme AE. Des mesures particulières pour certains enfants sont recommandées au cours de la rencontre de concertation et, une partie des enfants est conviée au camp éducatif pour faciliter leur intégration en septembre.

Les visées de l'atelier d'observation 2 à l'égard des parents auraient avantage à être précisées. L'accueil demeure convivial, cependant les milieux scolaires ne semblent pas avoir de stratégies partagées pour poursuivre un rapprochement et des échanges afin d'encourager les parents à agir en vue de favoriser la préparation de leurs enfants à une bonne intégration scolaire.

5.4. Les entrevues téléphoniques après les activités du printemps

Après la réalisation des trois premières activités du programme *Accès à l'école*, soit la rencontre d'information et les deux rencontres d'observation, des entrevues téléphoniques ont permis de recueillir le point de vue de membres du personnel des écoles quant à leur expérience. Les participants aux entrevues ont été joints à la fin de juin ou encore, en août avant la rentrée scolaire. Au total 33 entrevues ont été réalisées, se répartissant comme suit : enseignantes ($n=10$), éducatrices ou responsables du service de garde de l'école ($n=10$) et directions d'école ($n=13$). Notons qu'il s'est avéré impossible de joindre les enseignantes de certaines écoles compte tenu de changements dans le personnel et que le poste d'enseignante à la maternelle quatre ans n'était pas encore affecté au moment des entrevues.

5.4.1. Motifs de participation au programme

Les personnes ont été interrogées dans un premier temps sur leur motif de participation au programme *Accès à l'école*. Les réponses varient considérablement, selon la catégorie de personnel interrogé. Ainsi, pour les directions d'école, plusieurs arguments sont évoqués, comme de mieux connaître les enfants

Chapitre 5

de 4 ans, de les aider à se séparer de leur parent ou encore de favoriser le passage vers l'école. Certains font mention des particularités de leur clientèle, élèves allophones, pour expliquer leur intérêt envers le programme AE. Les motifs évoqués diffèrent passablement d'une école à l'autre, sauf pour un motif en particulier, repris par plusieurs des directions d'école ($n=7$). Il s'agit du dépistage des difficultés chez les enfants que permet le programme AE. Dans quatre de ces écoles, les directions indiquent qu'ils effectuaient déjà du dépistage dans leur milieu par d'autres moyens avant l'implantation du programme AE. Toutefois, aux dires de certains, le programme AE offre un cadre plus précis tout en ajoutant un volet qui leur semble pertinent, soit le camp éducatif. De plus, dans le cas de deux directions d'école, la participation au programme semble être motivée par la possibilité de bénéficier plus facilement pour leurs élèves des services offerts par le Centre de pédiatrie sociale.

Les enseignantes se disent motivées par les buts poursuivis dans le programme AE. Certaines mentionnent les visées de dépistage ou encore les camps éducatifs pour préciser les motifs de leur adhésion à ce programme. D'autres propos d'enseignantes soulignent qu'AE leur permet d'avoir un premier contact avec les élèves, ce qui facilite la rentrée scolaire. Fait à noter, sur les neuf enseignantes interrogées, trois considèrent que le programme leur a été imposé. Une d'entre elles précise qu'elle y aurait participé malgré tout compte tenu des avantages en matière de prévention du programme. Ce constat soulève tout de même des préoccupations quant à l'adhésion du personnel enseignant au programme. La proportion d'enseignantes considérant que le programme leur a été imposé demeure importante (une sur trois), du moins parmi les personnes qui ont pu être jointes. Il y aurait lieu de maintenir et d'intensifier les efforts pour favoriser une adhésion du plus grand nombre d'enseignantes.

Finalement, pour le personnel du service de garde de l'école, leur participation au programme AE est avant tout motivée par la possibilité de rencontrer et de mieux connaître les enfants qui fréquenteront leur service l'année suivante. Certaines personnes précisent que l'intégration des enfants sera facilitée. Parmi le personnel du service de garde, on retrouve également deux personnes considérant ne pas avoir eu le choix de participer au programme puisque, selon elles, leur participation était imposée par la direction.

5.4.2. Exigence de la mise en place du programme AE

Le personnel de direction des écoles a été interrogé relativement à son expérience de mise en place du programme dans leur milieu. La grande majorité des membres de la direction interrogés considère qu'il est facile de motiver le personnel pour participer à ce programme. Parfois, ils évoquent leur conviction personnelle comme étant un facteur contribuant à motiver l'équipe de l'école. En d'autres circonstances, certains mentionnent que l'expérience passée a su faire valoir auprès du personnel les avantages de ce programme. Selon eux, le personnel est ainsi déjà sensibilisé à la problématique et croit au projet. Finalement, dans certains cas, le personnel de direction interrogé indique qu'il peut compter sur la motivation de départ du personnel qui comprend et valorise un programme comme AE. Le personnel de direction indique aussi que le fait de pouvoir offrir des conditions adéquates (dégagement, budget pour la réalisation du programme...) contribue à la motivation du personnel.

Par ailleurs, les efforts requis du personnel de direction ainsi que la nature des difficultés rencontrées dans la mise en place du programme varie quelque peu selon les points de vue exprimés. La Figure 19 permet de constater qu'en moyenne, le personnel de direction considère que le programme AE est facile à mettre en place. En effet, sur une échelle de 1 (*très facile*) à 5 (*très difficile*), la moyenne des réponses pour l'ensemble des personnes interrogées se situe à 2,2. Dans le quartier Hochelaga-

Chapitre 5

Maisonneuve, le personnel de direction fait mention d'un plus grand niveau de difficulté (2,5) que dans le quartier Côte-des-Neiges (1,9), ce qui peut probablement s'expliquer par le fait que le programme était vécu pour la première fois dans la plupart de ces écoles. Aucun répondant à cette question n'indique que le programme AE est difficile ou très difficile à mettre en place.

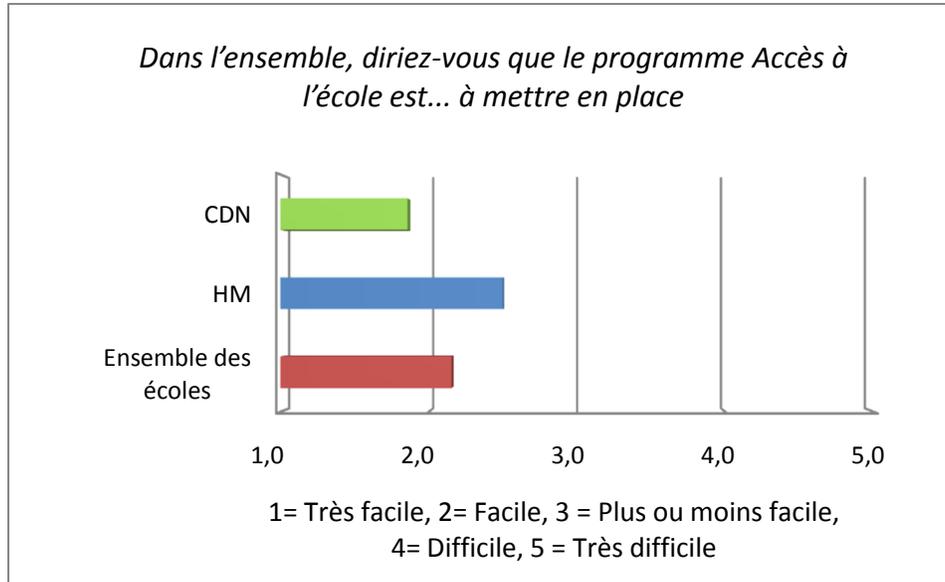


Figure 19- Appréciation du niveau de difficulté

Ceux qui affirment que le programme était plus ou moins facile à mettre en place évoquent surtout une surcharge de travail et des lourdeurs dans la coordination de l'ensemble des activités à l'interne et avec le CPS. Dans une école, on souhaiterait pouvoir modifier le programme AE pour l'adapter. Le programme semble trop rigide pour ce membre du personnel de direction. Malgré ces commentaires, l'ensemble des propos recueillis est plutôt à l'effet que le programme s'implante bien dans les écoles. Plusieurs commentaires indiquent que les efforts requis pour la mise en place du programme AE sont largement compensés par les gains que le milieu scolaire en retire.

5.4.3. Satisfaction des membres du personnel de l'école

En réponse à des questions portant sur leur appréciation des activités menées dans les écoles, le personnel interrogé se dit *très satisfait* ou encore *satisfait* de chacune d'entre elles (voir Figure 20). Les moyennes de leurs réponses sont présentées sur une échelle de 1 (*très satisfaisant*) à 5 (*très insatisfaisant*). Il ressort clairement que les activités sont satisfaisantes, et ce pour tous les types de personnels interrogés. Sur l'ensemble des réponses, la cote 5, *très insatisfaisant* a été attribuée à une seule reprise par un membre du personnel de direction concernant la rencontre d'information. Cette personne estime qu'il aurait été plus efficace de modifier le ton et le contenu de la rencontre pour mieux rejoindre les parents. La personne considère qu'on lui a imposé une façon de faire.

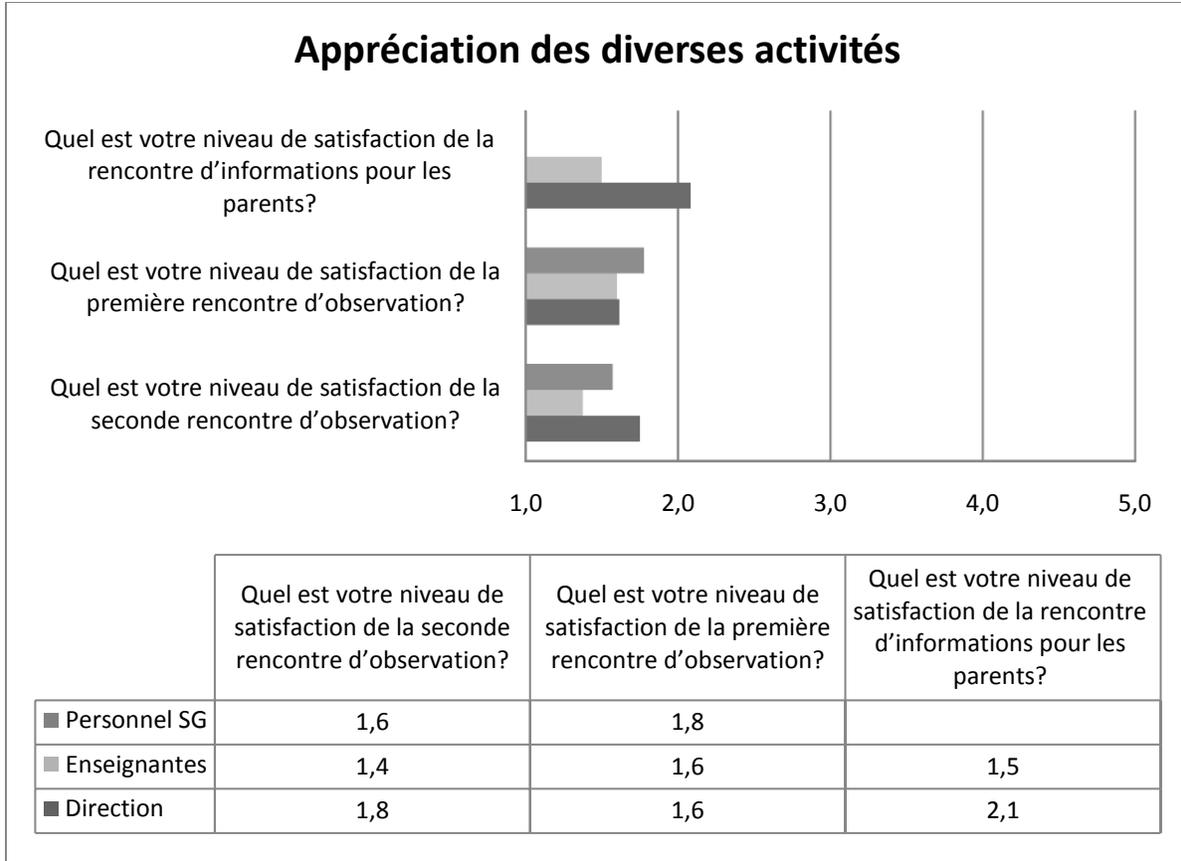


Figure 20- Appréciation des activités du programme AE par les membres du personnel des écoles

De manière semblable, la très grande majorité des personnes interrogées sont *tout à fait en accord* ou *en accord* avec un énoncé portant sur leur satisfaction quant à leur expérience globale avec le programme AE (voir Figure 21). Sur une échelle de 1 (*tout à fait en accord*) à 5 (*tout à fait en désaccord*), les moyennes obtenues indiquent que les trois types de personnel interrogés ont une même appréciation positive de leur participation au programme.

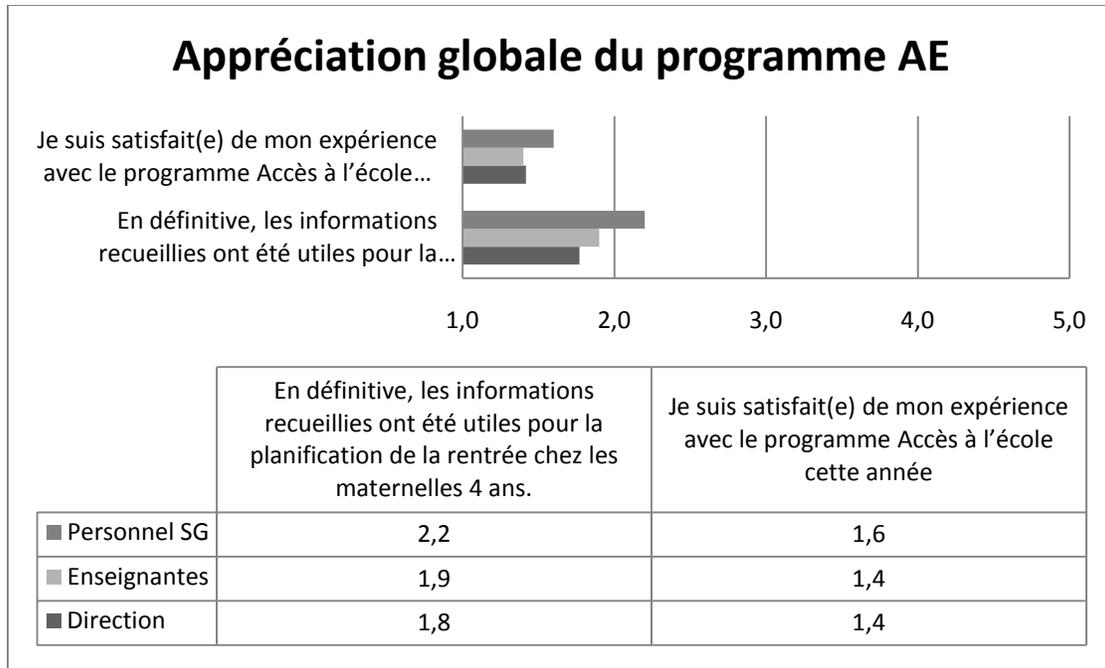


Figure 21- Appréciation globale du programme AE par les membres du personnel des écoles

Quant à l'utilité des informations recueillies, encore ici, la majorité des répondants affirme être en accord pour considérer qu'elles sont utiles. Toutefois, certaines réserves sont émises à l'occasion ; ainsi, deux membres du personnel du service de garde sont tout à fait en désaccord pour affirmer que ces informations leur sont utiles et, par ailleurs, un membre de la direction est en désaccord avec ce même énoncé puisqu'il ne croit pas que les informations ont été transmises à l'enseignante.

5.4.4. Transmission des informations

La transmission des informations est une étape importante dans la logique du programme AE. Celui-ci prévoit qu'à la suite des ateliers d'observation et des rencontres de concertation, une synthèse des observations et des préoccupations relatives à chaque enfant est compilée par la coordonnatrice du programme AE pour être transmise au personnel des écoles. Les entrevues auprès des enseignantes ont permis de constater que les informations issues des ateliers d'observation ne sont pas transmises uniformément dans toutes les écoles (voir Figure 22). Sur les dix enseignantes interrogées, une d'entre elles n'a pas eu accès à ces données alors que trois autres affirment avoir obtenu des informations transmises verbalement. Ces pratiques apparaissent insatisfaisantes car la simple transmission verbale des informations est à questionner puisqu'il y a des risques évidents de perdre ou encore de modifier certaines données si elles ne sont pas consignées. La transmission écrite a été utilisée dans quatre situations tandis que deux enseignantes ont pu bénéficier d'une transmission à la fois écrite et verbale.

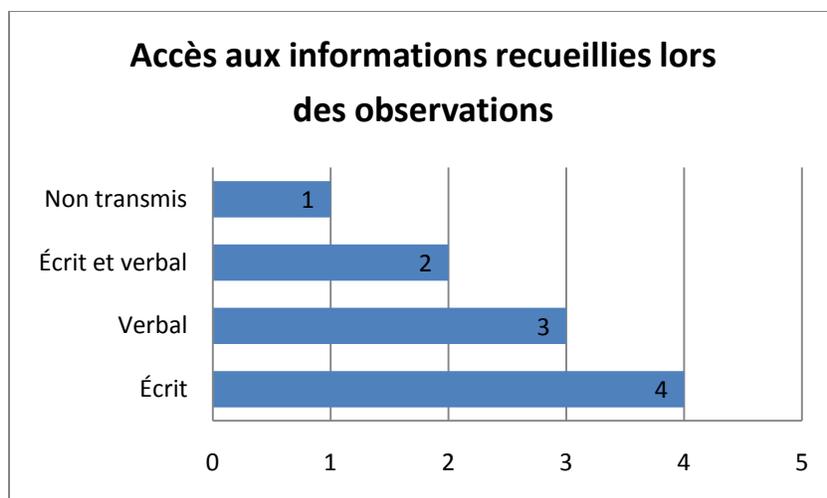


Figure 22-Mode de transmission à l'enseignante des données issues de l'observation

La participation de l'enseignante aux observations et aux rencontres de concertation lui permet déjà d'avoir certaines informations sur les enfants. Toutefois, il semble important qu'elle puisse compter également sur une synthèse écrite des observations de manière à pouvoir s'y référer par la suite. La transmission écrite s'avère la méthode la plus efficace qu'il convient d'offrir systématiquement dans tous les milieux. Dans la pratique observée, la rédaction de la synthèse des observations est une tâche qui revient actuellement aux Centres de pédiatrie sociale. Ce travail demande un certain temps et il est difficile parfois de le réaliser dans les délais requis. En effet, certaines séances d'observation se sont déroulées tard dans l'année, soit en juin, alors que la composition des groupes d'élèves était sur le point d'être finalisée. Dans de telles circonstances, il est devenu difficile de produire la synthèse dans les délais requis pour qu'elle soit transmise aux enseignantes. Par ailleurs, si cette information n'est pas accessible aux enseignantes, que ce soit en tout ou en partie, elle risque de ne pas pouvoir servir à préparer la rentrée. Parmi les moyens à considérer pour assurer cette transmission, il pourrait être utile de prévoir le calendrier des activités en conséquence et de partager certaines tâches de prise de note, de rédaction de la synthèse des observations avec le personnel du milieu scolaire.

Recommandation 16

Afin de s'assurer que les enseignantes reçoivent par écrit une synthèse des informations provenant des ateliers d'observation servant à appuyer leur travail dans la composition des groupes d'élèves, il est recommandé d'adopter des moyens (planification des activités, répartition du travail de rédaction) pour assurer cette transmission d'information s'effectue au moment opportun.

5.4.5. Utilisation des informations

Les enseignantes et le personnel du service de garde scolaire ont été interrogés lors des entrevues sur l'utilité des informations recueillies lors des observations pour leur planification de l'accueil de septembre. Dans le modèle théorique du programme AE, il a été établi que ces informations sont utilisées par les enseignantes pour déterminer notamment la composition des groupes d'enfants afin d'éviter, par exemple, la présence dans un même groupe de deux enfants ayant des difficultés importantes à se séparer de leur parent. Parmi les enseignantes interrogées, sept sur 10 confirment que les informations ont été utilisées pour déterminer la composition des groupes pour l'automne suivant.

Chapitre 5

Les trois enseignantes qui ont répondu par la négative proviennent du quartier Hochelaga-Maisonneuve où souvent, le nombre d'enfants inscrits correspond à un seul groupe, il n'est donc pas requis de réfléchir à la composition des groupes.

Il a également été demandé aux enseignantes si les informations leur avaient permis d'adapter leur programme d'activités ou encore leur pédagogie en fonction des enfants. Seulement trois enseignantes ont répondu par la positive. Leurs réponses évoquent surtout des adaptations pour les élèves ne maîtrisant pas pleinement la langue française (par exemple, utilisation de pictogrammes). Les autres enseignantes qui disent ne pas avoir utilisé les informations sur les enfants considèrent que cela se fera par la suite, soit en septembre, lors de la rentrée alors qu'elles auront l'occasion de mieux connaître les enfants. Ces données soulèvent des questions quant à une des conditions préalables du modèle théorique, soit l'adaptation du milieu à l'enfant. Évidemment, il est possible que l'enseignante puisse procéder à cette adaptation lors de la rentrée, mais au moment des entrevues, peu de mesures concrètes pour adapter le milieu en fonction des informations semblaient avoir été planifiées. Quant au personnel du service de garde, sept sur dix considèrent que les informations les ont aidés à adapter leur programme d'activités. Toutefois, les réponses demeurent très générales et il semble difficile de cerner des mesures concrètes dans leurs propos.

5.5. Synthèse de la participation aux trois premières activités

Les trois premières activités du printemps marquent une première phase du programme *Accès à l'école* qui s'adresse à tous les enfants inscrits à la maternelle 4 ans et à leurs parents. L'équipe de recherche s'est penchée sur les taux de participation observés afin de vérifier dans quelle mesure le programme AE réussit à rejoindre les enfants et les parents mais aussi à maintenir leur participation aux trois premières activités. Les données indiquent que la participation diffère selon les deux quartiers. D'une part, la participation dans le quartier Côte-des-Neiges est élevée et étonnamment stable d'une activité à l'autre (voir Figure 23). Alors que 74% des parents se sont présentés à la rencontre d'information, leur participation demeure pratiquement inchangée lors des deux ateliers d'observation (73% et 72%)¹.

¹ Il faut souligner que, pour les ateliers d'observation, le taux de participation été calculé en fonction des ateliers observés par l'équipe de recherche (soit un atelier par école) ce qui représente plus de la moitié des séances d'observation qui ont été menées.

Chapitre 5

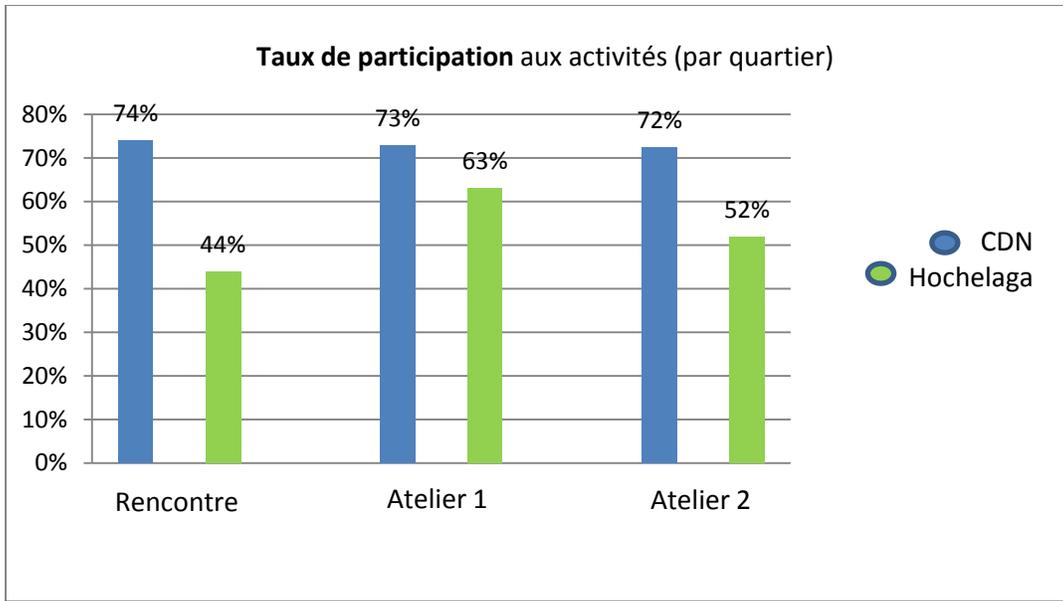


Figure 23-Taux de participation à l'ensemble des activités dans les deux quartiers

D'autre part, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, la rencontre d'information a suscité la participation de moins de la moitié des parents (44%), ce qui représente un taux nettement plus faible. On se rappelle que cette activité a été organisée différemment dans ce quartier, axée surtout sur la présentation du programme AE et du camp éducatif. Il est possible qu'un thème plus englobant, par exemple, la transition de l'enfant vers l'école, soit plus mobilisant pour les parents. La participation s'améliore pour l'atelier d'observation 1 où près des deux tiers (63%) des enfants sont présents. Par la suite, la participation diminue lors du deuxième atelier d'observation (52%). Le programme étant en vigueur pour la première ou la seconde fois dans les écoles de ce quartier, cela pourrait expliquer les taux de participation moins élevés et plus variables selon les activités. Cette situation peut également s'expliquer par des différences dans les clientèles fréquentant ces milieux. En effet, la clientèle de nouveaux arrivants qui caractérise le quartier Côte-des-Neiges pourrait entretenir des rapports différents avec le milieu scolaire. Plus précisément, il semble que les parents de ce milieu souscrivent à des valeurs les amenant à voir dans l'école une occasion d'améliorer les conditions de vie de leur enfant et de la famille. Par conséquent, ces parents seraient plus enclins à participer aux activités que leur proposent les écoles. Quoiqu'il en soit, il demeure important de chercher à joindre un maximum de parents et d'enfants dans le cadre du programme AE, de manière à en assurer son efficacité. D'ailleurs, il a été souligné précédemment que les écoles, du quartier Hochelaga-Maisonneuve, où des méthodes proactives de relance auprès des parents ont été mises en place, sont parvenues à obtenir une forte participation. Cela invite à poursuivre les efforts afin de trouver divers moyens adaptés à chacun des milieux pour s'assurer de joindre toutes les familles et de favoriser leur participation au programme AE.

5.6. Le camp éducatif

À la suite des ateliers d'observation 1 et 2, un camp éducatif est offert à certains enfants au cours de l'été. Ce camp vise à les familiariser avec le milieu scolaire tout en offrant des expériences stimulantes pouvant contribuer à leur préparation pour l'école. La section suivante présente les modalités entourant la participation au camp éducatif ainsi que les résultats associés.

Chapitre 5

5.6.1 Participation des enfants

Le nombre de places disponibles au camp éducatif est limitée en raison de motifs financiers. Pour les écoles où plusieurs groupes de maternelle 4 ans sont attendus en septembre, il n'est donc pas possible d'accueillir tous les enfants au camp éducatif. De plus, lors des ateliers d'observation 1 et 2, il ressort que certains enfants ont un plus grand besoin de se familiariser avec le milieu scolaire que d'autres. De sorte qu'un processus de sélection a été mis au point. Ce processus diffère selon les quartiers compte tenu du plus grand nombre d'enfants généralement observé dans le quartier Côte-des-Neiges. Lors des rencontres de concertation où le personnel des écoles partage les informations issues des observations, les enfants sont identifiés comme prioritaires ou non prioritaires. Dans un premier temps, tous les enfants jugés prioritaires sont conviés à participer au camp. Puis, selon les places encore disponibles, d'autres enfants (non prioritaires) sont sélectionnés aléatoirement afin de compléter les groupes. En ce qui concerne le quartier Hochelaga-Maisonneuve, étant donné le plus petit nombre d'enfants, il est possible d'offrir à l'ensemble des enfants de participer au camp éducatif. Les responsables du programme dans ce quartier déploient plus d'efforts pour susciter la participation des enfants prioritaires. Les données présentées plus loin sur la participation des enfants prioritaires au camp éducatif tendent à confirmer cette pratique.

Tableau 5- Enfants invités à participer au camp éducatif

	Nb enfants inscrits à la maternelle 4 ans au printemps	Nb enfants invités au camp éducatif	Proportion des enfants invités au camp
Quartier CDN	378	270	71%
Quartier HM	132	141	107%
Ensemble des écoles	510	411	81%

Parmi les enfants inscrits à la maternelle 4 ans, dans le quartier Côte-des-Neiges un peu plus de sept enfants sur 10 ont été approchés pour le camp, soit 71% (voir Tableau 5). Dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, puisque des inscriptions tardives ont eu lieu entre le printemps 2009 (moment où a été recueilli le nombre d'inscriptions par école) et le début août 2009, la proportion d'enfants approchés pour le camp dépasse les 100%. Au total, pour l'ensemble du projet, les résultats indiquent qu'environ huit enfants sur 10 (81%) ont été approchés pour participer au camp.

À la suite des invitations au camp éducatif, on observe que les familles d'un peu plus de la moitié des enfants (50,6%) acceptent d'inscrire leur enfant (voir Figure 24). Ce taux de réponse diffère beaucoup selon les quartiers : plus d'une famille sur deux (58,9%) accepte que l'enfant participe au camp dans le quartier Côte-des-Neiges, alors que, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, approximativement, une famille sur trois (34,8%) répond par l'affirmative à l'invitation.

Chapitre 5

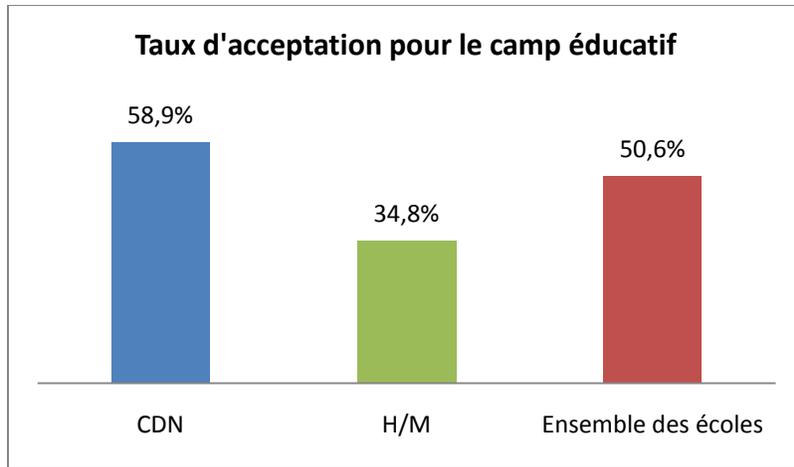


Figure 24-Taux de réponses positives pour le camp éducatif

Les causes des refus de participer au camp éducatif sont multiples, et par conséquent difficiles à analyser. La plupart du temps, les motifs évoqués sont principalement reliés à des difficultés d'organisation. Par exemple, l'horaire du camp éducatif ne convient pas à l'horaire de travail du parent qui ne peut quitter son emploi plus tôt pour venir chercher son enfant et doit alors compter sur une autre personne pour en prendre soin. Également, il a été régulièrement évoqué que la période où se déroule le camp éducatif ne convient pas puisque la famille est alors en vacances, parfois à l'extérieur de la ville. Un certain nombre de familles ne répondent simplement pas à l'invitation.

Les invitations au camp transmises aux familles des enfants évalués comme prioritaires ont obtenu un taux de réponse positive plus élevé que celui observé dans l'ensemble (voir Tableau 6). En effet, les réponses sont positives dans 68,9% des cas, alors que pour l'ensemble de la population, le taux est plutôt de 50,6%. Notamment, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve où seulement une famille sur trois accepte que l'enfant participe au camp (34,8%), la situation est très différente avec les familles des enfants prioritaires qui répondent positivement dans une proportion de 62,8%.

Tableau 6- Réponses obtenues pour les enfants prioritaires invités à participer au camp éducatif

	Nb enfants prioritaires invités au camp éducatif	Nb réponses positives	Proportion des réponses positives
Quartier CDN	50	37	74,0%
Quartier HM	43	27	62,8%
Ensemble des écoles	93	64	68,9%

Les réponses positives pour les enfants prioritaires sont également plus fréquentes dans le quartier Côte-des-Neiges (74%) que celles obtenues pour l'ensemble des enfants (58,9%). En définitive, ces données permettent de constater que le programme AE parvient à obtenir une meilleure participation des enfants ciblés comme étant prioritaires au camp éducatif.

5.6.2 Caractéristiques générales

Le camp éducatif a été organisé dans les locaux de chacune des 13 écoles participant au programme *Accès à l'école*. Il s'agit d'ailleurs d'une condition de base du programme AE, c'est-à-dire que le camp

Chapitre 5

éducatif doit se tenir dans les locaux de l'école afin de familiariser les enfants à cet environnement. Le camp éducatif s'est déroulé du 3 au 19 août 2009, pour une durée de 13 jours. Dans une école du quartier Côte-des-Neiges, la durée a été écourtée à 10 jours, soit du 3 au 15 août 2009.

Horaire du camp éducatif

Le camp éducatif se déroulait de 9 h à 14 h 30, selon un horaire inspiré de celui de la maternelle 4 ans tout en tenant compte du contexte particulier en place durant la période estivale. Il permet de familiariser l'enfant à une routine semblable à ce qu'il expérimentera en septembre. Par conséquent, les enfants y prennent la collation du matin ainsi que le dîner. Dans certains milieux, ils y font également une sieste l'après-midi.

Pour les repas, deux manières de procéder sont présentes dans les quartiers. Dans le quartier Côte-des-Neiges, les parents sont invités à préparer une boîte à lunch pour leur enfant. Les responsables du programme dans ce quartier ont opté pour cette manière de procéder puisque l'on désire favoriser un engagement du parent. Ce choix est motivé aussi par un objectif de familiarisation du parent avec cette tâche qu'il devra généralement effectuer pour son enfant dès le début septembre, c'est-à-dire de préparer une boîte à lunch contenant une collation et un dîner pour son enfant. Dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, les services d'un traiteur sont retenus; celui-ci fournit au camp éducatif dîners et collations pour tous. Les responsables de ce quartier ont retenu cette mesure pour assurer la qualité des repas et, aussi, simplifier le travail des parents. Toutefois, cette mesure entraîne des coûts supplémentaires. Ces deux manières de procéder ont leurs avantages et leurs inconvénients. Il faut les considérer à la lueur du modèle théorique du programme pour déterminer laquelle est la plus cohérente. Ce point sera repris un peu plus loin à la lumière de certaines observations effectuées au moment des repas.

Présence des enfants

Sur les 208 enfants inscrits au camp éducatif, 197 d'entre eux y ont réellement participé. Seulement 11 enfants ne se sont pas présentés au camp alors que leur parent avait donné un accord en ce sens. Cela semble indiquer que les parents ayant accepté l'invitation sont convaincus de l'intérêt du camp éducatif pour leur enfant. Au total, sur l'ensemble des enfants inscrits à la maternelle 4 ans dans les deux quartiers, 38,6% d'entre eux se présentent au camp éducatif (Tableau 7). Plus précisément, 153 enfants (40,5%) dans le quartier Côte-des-Neiges ainsi que 44 enfants (33,3%) inscrits dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve ont fréquenté le camp éducatif.

Tableau 7- Enfants ayant fréquenté le camp éducatif

	Nb enfants inscrits à la maternelle 4 ans au printemps	Nb enfants présents au camp éducatif	Proportion des enfants ayant participé au camp éducatif
Quartier CDN	378	153	40,5%
Quartier HM	132	44	33,3%
Ensemble des écoles	510	197	38,6%

Selon les écoles, mais surtout selon les quartiers, le nombre d'enfants ayant fréquenté le camp varie considérablement (voir Figure 25). Ainsi, le nombre d'enfants se situe entre 20 et 25 par école dans le quartier Côte-des-Neiges, alors qu'il s'étend de trois à 12 dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve.

Chapitre 5

D'ailleurs, la moyenne par école du nombre d'enfants qui participent au camp éducatif est de 21,86 enfants dans le quartier Côte-des-Neiges, alors qu'elle est de 7,33 enfants dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Il faut noter que la proportion d'enfants participant dans le quartier Côte-des-Neiges pourrait être difficilement augmentée puisque les conditions en place limitaient le nombre d'enfants à 24 par école, et que ce nombre est pratiquement atteint.

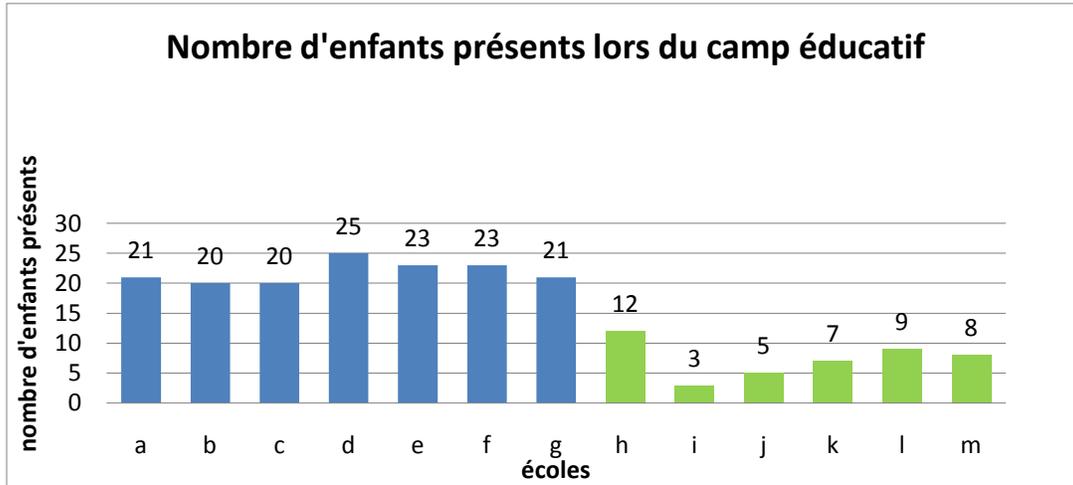


Figure 25-Répartition des enfants selon les écoles et les quartiers

Taux de fréquentation au camp éducatif

La fréquentation journalière du camp éducatif par les enfants présente un indice pertinent pour évaluer la portée de cette activité. Elle permet de vérifier si les enfants inscrits se présentent sur une base régulière ou sporadique. Le taux de fréquentation a été calculé en fonction du nombre de jours de présence par rapport à la durée totale du camp éducatif². Les données recueillies démontrent que les enfants fréquentent le camp éducatif sur une base relativement régulière (voir Figure 26). En effet, dans l'ensemble, les enfants assistent à 82,8% des journées où le camp est offert. Ce taux de fréquentation varie d'environ 6% selon les quartiers, alors qu'il est de 84,3% dans le quartier Côte-des-Neiges et de 77,6% dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Un tel taux de fréquentation apparaît significatif compte tenu que l'activité se déroule lors la période estivale et, également, compte tenu de son caractère facultatif.

² La durée du camp éducatif est de 13 jours à l'exception d'un seul milieu où il s'est déroulé sur dix jours.

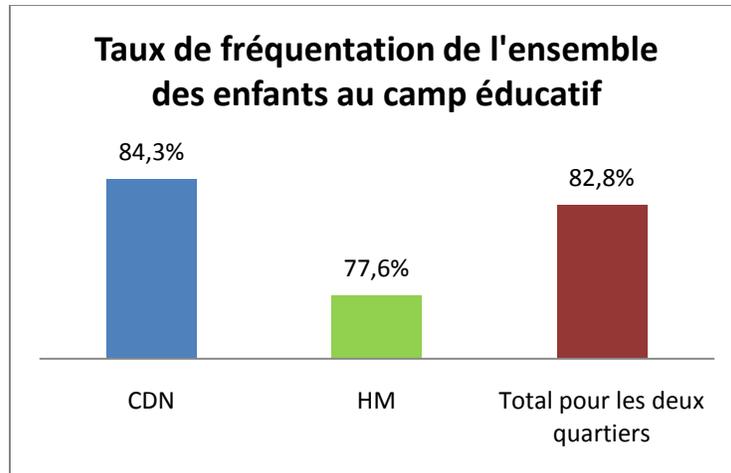


Figure 26-Taux de fréquentation de l'ensemble des enfants au camp éducatif

Une attention particulière a été portée à l'étude de la fréquentation quotidienne des enfants reconnus comme prioritaires pour le camp éducatif. En somme, ces enfants ont été identifiés comme étant ceux qui ont le plus d'avantages à participer au camp éducatif et leur présence au camp sur une base quotidienne est visée afin qu'ils puissent en bénéficier pleinement. La Figure 27 illustre des taux de fréquentation légèrement supérieurs pour les enfants prioritaires (85,2%) par rapport à l'ensemble des enfants (voir Figure 26) ayant fréquenté le camp éducatif (82,8%).

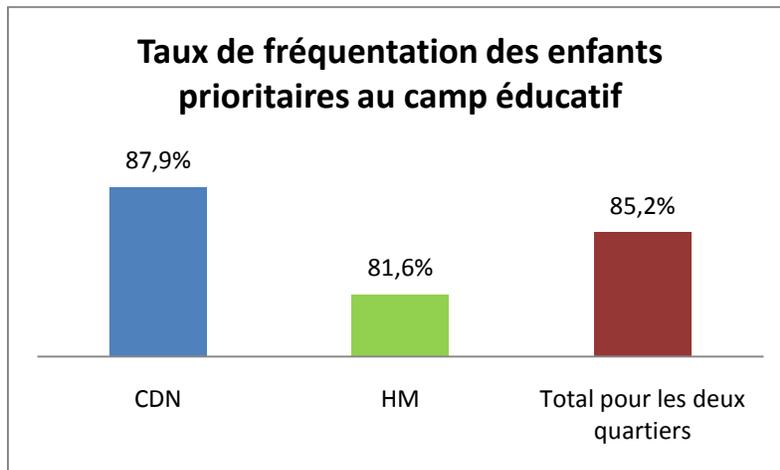


Figure 27-Taux de fréquentation des enfants prioritaires au camp éducatif

Ces données confirment que l'assiduité des enfants prioritaires est légèrement supérieure à ce qui est observé pour la majorité des enfants. Par rapport à la durée du camp de 13 jours, ceci correspond à une fréquentation moyenne de 11,08 jours pour les enfants prioritaires.

Ratio enfant/adulte

Lors de l'observation du camp éducatif menée dans chacune des écoles, le nombre d'enfants présents ce jour-là ainsi que le nombre d'animateurs présents, ont été pris en note. Ces données permettent de

Chapitre 5

prendre en quelque sorte une photographie du ratio enfants/adultes au moment des observations. Les ratios enfants/adultes diffèrent d'une école à l'autre mais surtout, d'un quartier à l'autre (voir Figure 28). Ainsi, dans le quartier Côte-des-Neiges, le ratio moyen est de 4,4 enfants par adulte alors que dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, il est de 2,54. Tous ces ratios se maintiennent en-deçà du maximum fixé par les promoteurs du programme AE, soit de six enfants par adulte. Dans certaines écoles du quartier Hochelaga-Maisonneuve, les ratios sont étonnamment bas; par exemple, lors de l'observation du camp éducatif, le ratio des écoles *i* et *j* correspondait à trois enfants pour deux adultes. Cela permet évidemment d'accorder une grande attention à chacun des enfants. Il faut souligner que dans ces écoles, seulement cinq enfants étaient inscrits au camp éducatif. Pour des motifs de sécurité, deux animateurs étaient toujours présents, de sorte que les ratios dans les écoles où peu d'enfants sont inscrits au camp soient généralement plus faibles. Pour mieux profiter des ressources offertes, il serait utile de chercher à rejoindre un plus grand nombre d'enfants dans ces milieux. Des groupes d'une dizaine d'enfants permettraient une meilleure utilisation des ressources sans pour autant sacrifier la qualité du service offert.

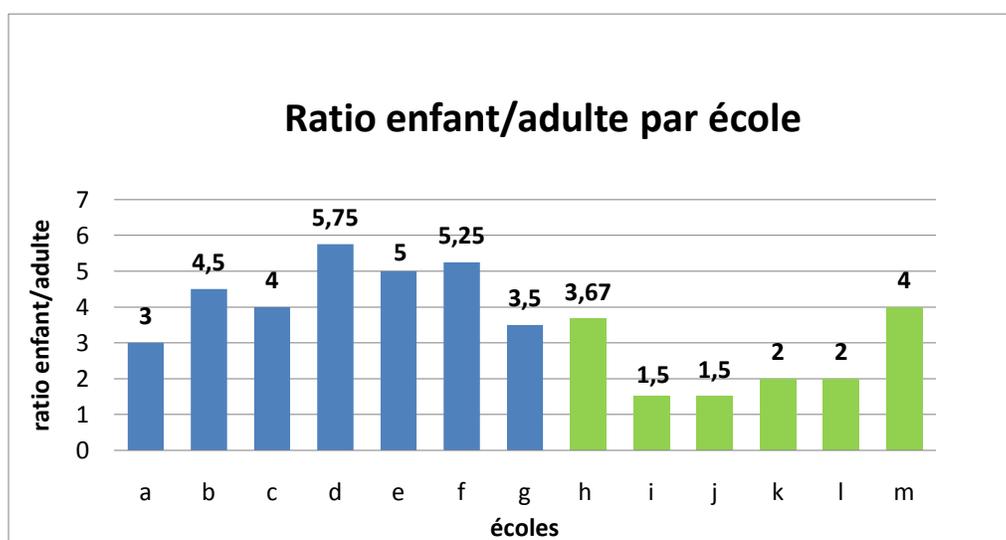


Figure 28-Ratio enfant/adulte du camp éducatif de chaque école

Autres caractéristiques

À la fin du camp éducatif, les animateurs complètent un bilan pour chaque enfant leur ayant été attribué, en fonction de ce qu'ils ont observé tout au long du camp. Par la suite, il est remis à la coordonnatrice du Centre de pédiatrie sociale qui a pour mandat de rédiger et transmettre une synthèse de ce bilan aux enseignantes en début d'année scolaire.

En ce qui concerne le suivi du personnel animateur par la coordonnatrice, quelques différences s'observent selon les quartiers. Par exemple, tous les animateurs se réunissaient chaque jour après la journée de travail dans le quartier Côte-des-Neiges. S'ils ont des interrogations ou souhaitent un soutien, la coordonnatrice est alors disponible sur place pour les rencontrer. Il s'agit d'un moment de la journée où animateurs et coordonnatrice peuvent échanger des informations. Pour le quartier Hochelaga-Maisonneuve, une autre procédure est adoptée ; les animateurs sont invités à contacter la coordonnatrice par téléphone au besoin s'ils nécessitent une assistance ou s'ils ont des interrogations.

5.6.3. Qualité du camp éducatif

Afin d'évaluer la qualité du camp éducatif offert dans les diverses écoles, deux instruments ont été utilisés : l'Échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ) et le Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Une grande quantité d'informations a été recueillie par l'entremise de ces deux instruments. La présentation se limite aux données les plus significatives, permettant d'attester de la qualité de l'expérience offerte aux enfants.

Qualité éducative observée selon l'ÉOQÉ

La qualité de l'environnement du camp éducatif d'AE a été évaluée à l'aide d'une sélection d'items de l'Échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ ; Bourgon et Lavallée, 2004), une mesure de la qualité éducative développée pour les services de garde à l'enfance au Québec. Les résultats obtenus grâce à cet instrument se répartissent sur une échelle de 1 à 4. Les concepteurs de l'outil considèrent qu'un score inférieur à 2,50 indique un degré de qualité insatisfaisante. Un score entre 2,50 et 2,99 dénote une qualité satisfaisante, mais qualifiée de passable. Finalement, un score égal ou supérieur à 3,00 indique une qualité satisfaisante, soit bonne (entre 3,00 et 3,49) ou très bonne (entre 3,50 et 4,00). La qualité générale observée lors du camp éducatif d'AE en fonction de cet instrument demeure faible et parfois insatisfaisante (voir Figure 29).

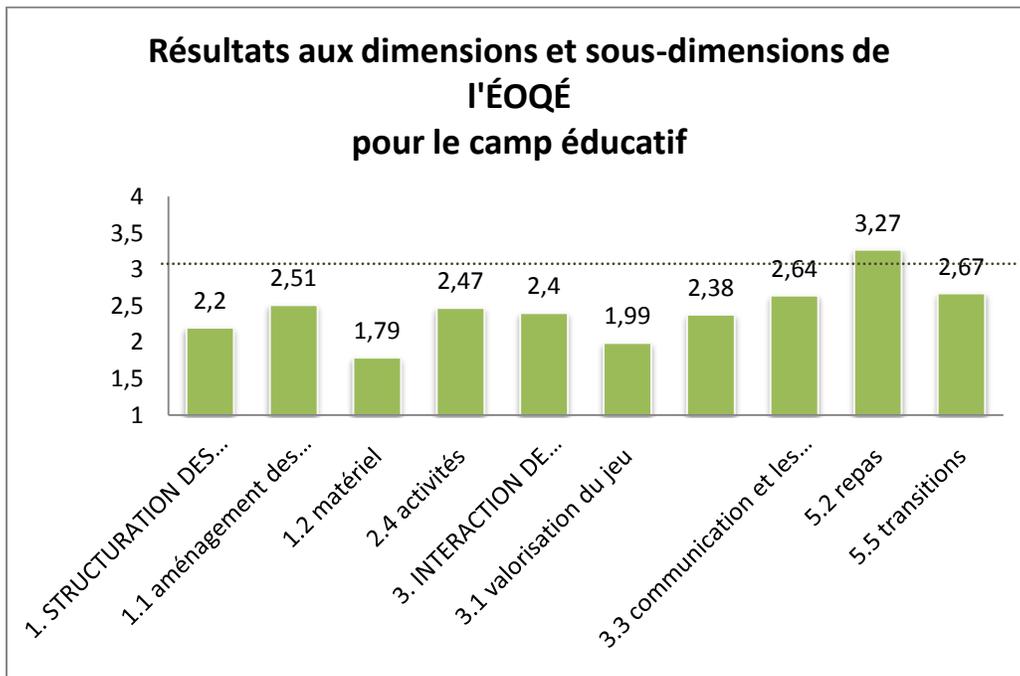


Figure 29- Résultats aux dimensions et sous-dimensions de l'Échelle d'observation de la qualité éducative

Ainsi, la dimension de la «Structuration des lieux» obtient un score de 2,2 soit légèrement en deçà du seuil de 2,5. La sous-dimension la plus faible (1,79) concerne le matériel offert aux enfants lors du camp éducatif. En effet, dans certaines des écoles du quartier Côte-des-Neiges, beaucoup moins de matériel est disponible aux enfants en raison de divers facteurs. Notamment, des enseignantes limitent l'accès au

Chapitre 5

matériel de leur classe craignant qu'il puisse être endommagé ou perdu. Pour les deux quartiers, les résultats font état d'un matériel qui ne rejoint pas toutes les dimensions du développement des enfants. Également, très peu de matériel reflétant la diversité des réalités familiales et culturelles a été observé.

Recommandation 17

Afin d'augmenter la qualité du camp éducatif, il est recommandé d'offrir du matériel plus abondant et varié. Plus précisément, il est souhaitable de se procurer, d'une part, du matériel favorisant toutes les dimensions du développement d'un enfant de quatre ans (psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif) et, d'autre part, du matériel représentant une diversité de réalités familiales et culturelles dans une approche inclusive.

Une autre sous-dimension qui mérite une attention particulière est la «Valorisation du jeu», qui obtient un score de 1,99. Cette sous-dimension se centre sur des aspects comme la flexibilité dont fait preuve l'adulte, le respect du jeu de l'enfant par l'adulte, la mise en place d'un climat propice à l'évolution du jeu de l'enfant, le soutien aux initiatives des enfants, etc. Cette sous-dimension fait partie la dimension de l'«Interaction de l'adulte avec les enfants». Il semble ressortir que les interactions des adultes, en regard des items de l'ÉOQE, soient plutôt directives et laissent peu de place au jeu initié par l'enfant. La préparation du personnel du camp éducatif devrait leur offrir une formation de base sur ces éléments.

Recommandation 18

À la lumière des résultats observés, il est recommandé de présenter un atelier destiné aux animateurs concernant l'éducation à la petite enfance, plus particulièrement sur les pratiques appropriées auprès de l'enfant de quatre ans, notamment en matière de valorisation du jeu et d'équilibre entre les périodes d'activités amorcées par l'adulte et celles amorcées par les enfants.

Le score le plus élevé correspond à la sous-dimension «Repas». Une piste d'explication pourrait être que lors de ces activités (collation, dîner), les animatrices se voient moins dans un rôle formel et elles interviennent dans un climat plus convivial, laissant plus d'initiatives aux enfants, haussant par le fait même la qualité des interactions. Par ailleurs, si le climat autour des repas est détendu et agréable, certaines occasions d'apprentissage se perdent. Ainsi, des enfants mangent leur repas principal lors de la collation ou commencent leur repas par le dessert n'ayant plus d'appétit pour le mets principal. Le personnel du camp éducatif n'intervient pas auprès des enfants qui auraient pourtant besoin d'un coup de main pour apprendre à bien s'alimenter. En conséquence, les repas auraient intérêt à être considérés comme un moment d'apprentissage. Toujours en ce qui concerne les repas, tel que mentionné précédemment, le quartier Côte-des-Neiges et le quartier Hochelaga-Maisonneuve ont respectivement adopté façons de fonctionner différentes. Alors que les responsables du quartier Côte-des-Neiges demandent aux parents de préparer une boîte à lunch pour leur enfant, ceux du quartier Hochelaga-Maisonneuve misent plutôt sur les services d'un traiteur. Dans l'optique où les parents auront éventuellement à préparer des boîtes à lunch pour leur enfant, il pourrait être utile de consacrer plus d'efforts sur ce thème pour soutenir les parents et aussi, pour favoriser chez les enfants de bonnes habitudes alimentaires.

Chapitre 5

Recommandation 19

Afin de permettre aux parents d'obtenir des informations concernant la préparation d'une boîte à lunch pour leur enfant, il est recommandé d'offrir aux parents un atelier sur ce thème. Les informations transmises lors de cet atelier peuvent être reprises lors de la formation auprès des animateurs qui, à leur tour, assurent un suivi quotidien auprès des parents à ce sujet pendant le camp éducatif.

Les résultats obtenus avec l'ÉOQÉ sont, en général, inférieurs à ce qui a été observé dans *l'Enquête Grandir en qualité* (2003) réalisée à travers les services de garde éducatifs du Québec pour des groupes d'enfants de même âge. Par ailleurs, il importe de rappeler que l'ÉOQÉ est un outil développé pour évaluer des services offerts à des enfants de 4 ans, mais dans un contexte fort différent de celui du camp éducatif. En fait, les services de garde à l'enfance sont des ressources établies sur une base permanente pouvant compter sur du personnel spécialisé, alors que le camp éducatif est une ressource offerte sur une courte période de temps. Par conséquent, les données recueillies à l'aide de cet instrument doivent surtout être interprétées comme des pistes d'amélioration potentielles.

Qualité de la relation adulte-enfant observée dans le camp éducatif (CLASS)

La qualité de l'environnement pédagogique du camp éducatif a été observée sous l'angle de la relation adulte-enfant à partir de l'instrument *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) développé par Pianta, La Paro et Hamre (2008). La Figure 30 illustre la moyenne obtenue pour les trois échelles globales du CLASS pour l'ensemble des camps éducatifs se déroulant dans les 13 écoles participantes.

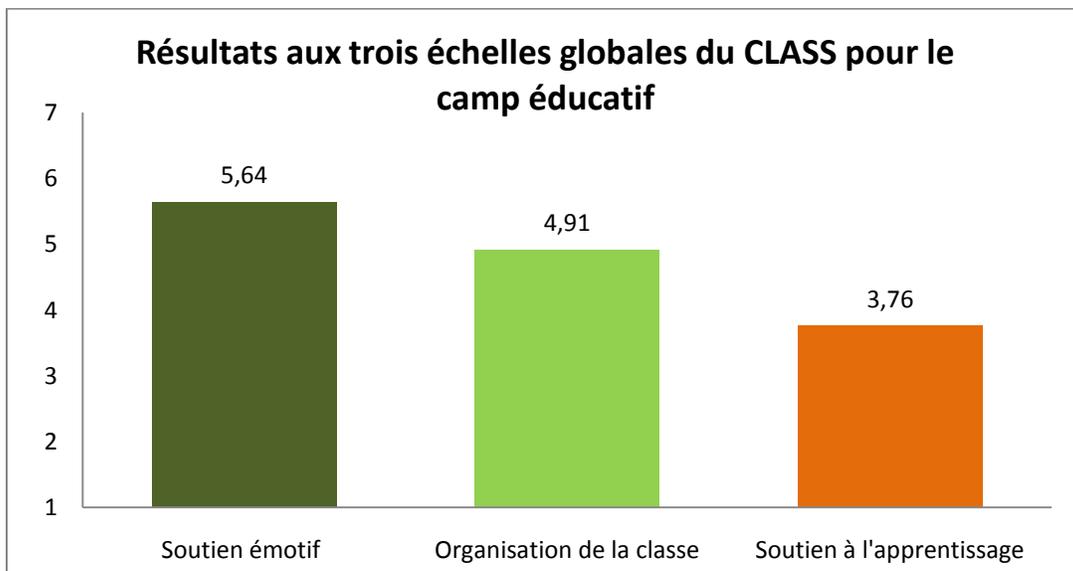


Figure 30- Résultats aux échelles globales du CLASS

Ainsi, sur une échelle allant de un à sept, sept correspondant au score maximal, les données indiquent que le «Soutien émotif» est la dimension où la qualité est la plus grande (5,64). Puis, l'«Organisation de la classe» se situe à 4,91. Finalement, le «Soutien à l'apprentissage» est la dimension la plus faible, obtenant un résultat de 3,76. Cette dernière échelle présente également la plus grande variabilité (selon l'écart-type), comme en témoigne le Tableau 8.

Chapitre 5

Ce dernier tableau contient, en détails, les données pour l'ensemble des échelles et sous-échelles qui composent le CLASS. On y note une moindre variabilité pour les sous-échelles composant le «Soutien émotif», et ce, en comparaison avec les données des deux autres échelles, ce qui permet de constater une certaine constance dans ce domaine dans l'ensemble des milieux. En effet, pour l'échelle « Soutien émotif », les données recueillies d'un camp éducatif à l'autre oscillent entre 4,19 et 6,63. Par contre, pour l'échelle « Organisation de la classe », les données varient encore selon le camp éducatif, s'échelonnant de 3,00 à 6,25. Finalement, la situation est encore plus inconstante pour ce qui est de l'échelle « Soutien à l'apprentissage », puisque les données récoltées se situent entre 1,00 et 5,58, ce qui correspond à une très grande variabilité d'un milieu à l'autre.

Tableau 8- Moyennes et écarts-types pour les échelles et les sous-échelles composant le CLASS

Échelles et sous-échelles	M	É.T.
Soutien émotif	5,64	0,81
Climat positif	5,67	1,12
Climat négatif ³	1,21	,39
Sensibilité de l'animatrice	5,06	1,11
Considération du point de vue de l'enfant	5,06	1,02
Organisation du groupe	4,91	1,03
Gestion du comportement	5,40	1,28
Productivité	4,73	1,00
Approche pédagogique	4,60	0,96
Soutien à l'apprentissage	3,76	1,34
Développement de concept	3,65	1,33
Qualité de la rétroaction	3,69	1,30
Modelage langagier	3,92	1,51

Plus particulièrement, l'échelle «Modelage langagier» est celle pour laquelle le plus grand écart-type est observé. Cette situation s'explique du fait que dans certaines écoles, le modèle langagier offert aux enfants est inconstant. Il a été observé que des animateurs utilisent à l'occasion deux langues dans leurs échanges avec les enfants sans qu'il soit véritablement requis de s'adresser à eux autrement qu'en français. Il serait important de s'assurer de bien insister auprès du personnel du camp éducatif sur les meilleures stratégies pour soutenir l'apprentissage du français pour ces jeunes qui vont s'intégrer à un milieu francophone dès la rentrée.

Recommandation 20

Afin de soutenir les enfants dans leur apprentissage de la langue française, il est recommandé d'insister, lors de la formation aux animateurs du camp éducatif, sur l'importance de s'adresser aux enfants dans cette langue. En ce sens, il pourrait être aidant de leur procurer du matériel visuel (par exemple, pictogrammes) pour appuyer leurs interventions auprès des enfants maîtrisant moins bien cette langue.

Ces données correspondent en bonne partie à ce qui a été observé dans des classes préscolaires aux États-Unis où des études portant sur de vastes échantillons ont été réalisées (Pianta, La Paro et Hamre,

³ La sous-échelle «Climat négatif» désigne la présence de tensions dans la relation, d'attitudes agressives, de sorte qu'un résultat s'approchant de la cote minimale (1) doit être interprété comme une indication de la qualité des relations observées. À noter, ce score est inversé pour effectuer le calcul de la moyenne de l'échelle «Soutien émotif».

Chapitre 5

2008). La Figure 31 permet maintenant de comparer les données des sous-échelles avec des données de référence provenant de l'étude « My Teaching Partner Study » réalisée auprès de 164 classes sur une année scolaire par les concepteurs de l'instrument (voir Pianta, Mashburn, Downer, Hamre et Justice, 2007). De manière générale, on remarque que les résultats provenant du camp éducatif tendent à être supérieurs à ceux de ce groupe de comparaison. Fait à noter, un résultat inférieur est observé à la sous-échelle «Productivité». Cette productivité correspond pour l'essentiel à l'utilisation optimale du temps de présence des enfants pour leur permettre de vivre des activités propices aux apprentissages. En d'autres mots, lorsqu'une plus grande portion du temps est requise pour, par exemple, démarrer les activités au détriment du temps passé à réaliser l'activité elle-même, la dimension «Productivité» est évaluée comme étant plus faible. Puisque le camp éducatif du programme *Accès à l'école* est une mesure mise en place de manière sporadique et que le camp éducatif est d'une courte durée, il semble normal que l'organisation en place soit moins productive que ce qui est observé dans des classes régulières.

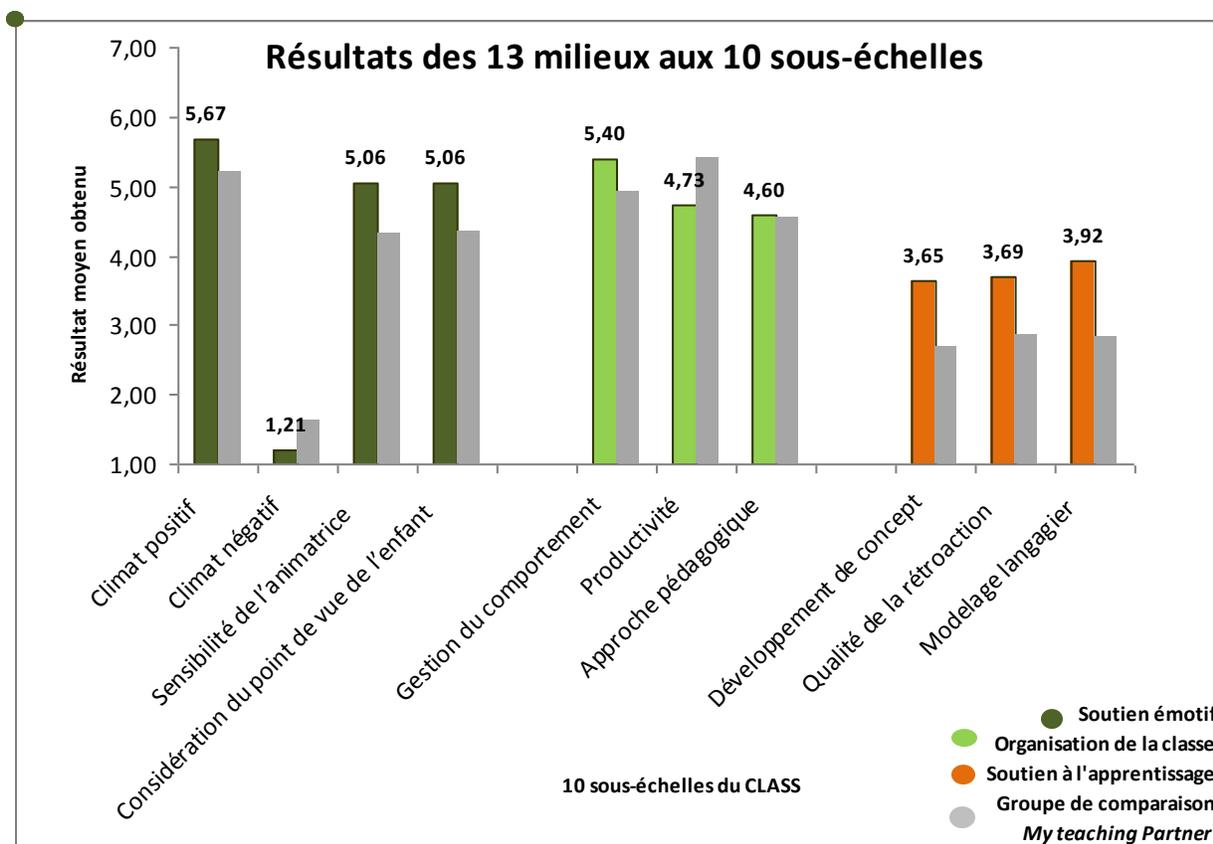


Figure 31-Résultats du camp éducatif aux sous-échelles du CLASS

L'équipe de recherche a aussi cherché à vérifier si les différences dans la qualité de l'environnement pédagogique du camp éducatif sont statistiquement différentes d'un quartier à l'autre. Pour vérifier ce point, le ratio enfant/adulte a été considéré puisqu'il diffère selon les quartiers (voir section Ratio enfant/adulte). Les résultats de trois analyses de covariance univariées (ANCOVAs) ne montrent aucune différence significative entre les trois échelles globales de la qualité pédagogique dans le camp éducatif

Chapitre 5

et le quartier, tout en tenant compte de la variance associée à la variable « ratio enfant/adulte ». Le Tableau 9 illustre les résultats de ces analyses.

Tableau 9- Résultats des ANCOVAs réalisées entre les échelles de la qualité de l'environnement pédagogique selon les quartiers (en tenant compte du ratio)

	<i>F</i> (1,12)	<i>p</i>
Soutien émotif	.001	.98
Organisation du groupe	.024	.88
Soutien à l'apprentissage	.063	.81

Ainsi, malgré un contexte parfois différent, la qualité pédagogique est semblable d'un quartier à l'autre. Il est à noter que même en ne considérant pas ce ratio, le résultat demeure non significatif.

Synthèse et retour au modèle théorique

Le camp éducatif est tenu dans chacune des 13 écoles participant au programme AE. Ses caractéristiques principales, durée, horaire, déroulement et nature des activités offertes sont uniformes (sauf pour un milieu où la durée du camp éducatif a été moindre, 10 jours au lieu de 13). Le camp éducatif se déroule dans les locaux du milieu scolaire et selon un horaire semblable à ce qui sera vécu par l'enfant à la maternelle 4 ans, ce qui est conforme au programme AE. La participation des enfants au camp éducatif est très bonne compte tenu de son caractère optionnel et de la période estivale où il se déroule. Les enfants identifiés comme prioritaires parviennent à être rejoints dans une grande proportion et ils fréquentent le camp éducatif sur une base régulière. En somme, le programme AE réussit à rejoindre en grande partie l'ensemble des enfants pouvant bénéficier du camp éducatif.

La qualité éducative observée au camp varie selon l'instrument utilisé : les composantes de l'*Échelle d'observation de la qualité éducative* qui ont été retenues pour l'étude indiquent une qualité éducative minimale alors que le *Classroom Assessment Scoring System* fait plutôt état de résultats élevés sur le plan de la relation établie entre l'adulte et l'enfant. Cette situation s'explique en partie du fait que le camp éducatif est une ressource offerte sur une courte période de temps. Ainsi, plusieurs des items de l'ÉOQÉ portent sur l'aménagement et le matériel, et il est plus difficile pour une ressource offerte de manière sporadique de rejoindre les critères établis en ce domaine. Par contre, les faibles ratios enfants/adultes observés au camp éducatif contribuent pour une bonne part à favoriser des interactions positives qui sont relevées par le CLASS. Cela dit, les données recueillies soulignent que le soutien à l'apprentissage, de même que le matériel offert et la valorisation du jeu par l'adulte constituent trois éléments pour lesquels des améliorations peuvent être apportées.

5.7. Les entrevues téléphoniques en début d'année scolaire

Des entrevues téléphoniques auprès des enseignantes de maternelle 4 ans ont été réalisées au mois d'octobre afin de les interroger sur leur expérience lors de la rentrée scolaire. L'entrevue visait également à vérifier dans quelle mesure la transmission aux enseignantes des bilans rédigés à la suite du camp éducatif est effectuée comme le programme AE le prévoit. Au total, 16 des 20 enseignantes

Chapitre 5

associées à des classes de maternelle 4 ans ont été rejointes. Plus précisément, 13 des 14 enseignantes du quartier Côte-des-Neiges et 3 des 6 enseignantes du quartier Hochelaga-Maisonneuve ont pu être rejointes.

Les données recueillies révèlent que 11 enseignantes sur 16 (68%) ont participé aux activités du programme *Accès à l'école* au printemps. Il y a eu des modifications de postes au cours de l'été et par conséquent, des enseignantes ont changé de milieu de travail. De sorte que près du tiers d'entre elles n'ont pas eu l'occasion d'observer personnellement les enfants lors des ateliers au printemps, ce qui souligne encore une fois l'importance de consigner par écrit les informations à la suite des observations afin de pouvoir les transmettre à une nouvelle enseignante.

À la suite du camp éducatif, toutes les enseignantes interrogées affirment avoir reçu des informations sur les enfants (bilans écrits). Une enseignante indique que ces bilans lui ont été remis personnellement lors d'une rencontre avec la coordonnatrice du CPS affectée au programme AE ainsi que d'autres professionnels de ce milieu scolaire (psychoéducatrice, orthopédagogue). Cette rencontre a permis de discuter des enfants et de compléter ainsi les informations inscrites dans les bilans. Cette façon de procéder est perçue par l'enseignante comme très satisfaisante. En effet, elle s'avère très efficace puisqu'elle favorise un engagement plus grand, tout en optimisant en quelque sorte l'utilisation des informations recueillies auprès de l'enfant. De plus, une telle procédure permet d'éviter une difficulté observée dans certains milieux, alors que six des enseignantes ont eu accès aux bilans seulement après la rentrée scolaire. Pour quatre d'entre elles, les bilans ne leur ont été remis qu'au milieu du mois d'octobre. Les informations n'ont donc pu être prises en compte dans les premières semaines de l'année scolaire alors qu'elles auraient permis de connaître plus rapidement certaines caractéristiques des enfants et, le cas échéant, d'adapter les interventions auprès d'eux. Plusieurs motifs semblent avoir occasionné ces retards. Par exemple, dans certains milieux, les bilans étaient remis à l'école dans les délais mais non transmis aux enseignantes. Il s'agit de problèmes de communication qui doivent être réglés pour permettre d'assurer véritablement le suivi des informations

Recommandation 21

Afin d'assurer une transmission efficace des bilans au terme du camp éducatif, il est recommandé d'organiser avant le début de l'année ou durant les premiers jours de l'année, une rencontre entre la coordonnatrice du programme AE, l'enseignante de la maternelle 4 ans et les professionnels concernés de l'école, afin de présenter et discuter des diverses observations recueillies sur les enfants de manière à préparer leur accueil.

Par ailleurs, les enseignantes interrogées considèrent que les informations transmises par les bilans ont été utiles à divers égards (voir Tableau 10). Principalement, elles indiquent que ces informations leur permettent de mieux connaître les enfants et de préparer l'accueil des enfants. Certaines enseignantes soulignent qu'elles leur servent à équilibrer les groupes ou encore à adapter leur programme.

Concernant l'équilibre des groupes, comme il s'agit d'une des conditions préalables prévues par le programme AE, ce thème a été examiné plus spécifiquement en entrevue. Sur les 16 enseignantes, 12 d'entre elles considèrent que les informations provenant des observations du printemps ont été utilisées pour équilibrer les groupes. Toutefois, lorsqu'on demande à ces enseignantes si leurs groupes sont en définitive équilibrés, les points de vue sont plus partagés : pour six enseignantes les groupes sont équilibrés, alors que pour six autres, ils ne le sont pas. On observe la même situation chez les deux

Chapitre 5

enseignantes qui n'ont pas utilisé les informations sur les enfants au printemps pour équilibrer les groupes : une de ces enseignantes considère les groupes équilibrés et une autre observe le contraire. En définitive, il semble que la visée de composer des groupes d'enfants équilibrés demeure difficile à atteindre même lorsque l'enseignante bénéficie d'observation sur les enfants.

Tableau 10- Utilité des informations transmises dans les bilans

	Nombre d'enseignantes (nb total =16)
Mieux connaître les enfants et les familles	12
Préparer l'accueil en septembre	9
Équilibrer les groupes classes	6
Adapter mon programme, ma pédagogie	4
Valider ce que j'avais déjà observé en début d'année)*	3
Prévoir des pistes d'intervention auprès d'un ou des enfants	2
Me préparer mentalement à la rentrée	2

* Ces enseignantes disent avoir reçu les informations trop tard pour les utiliser lors de la rentrée

Dans le quartier Côte-des-Neiges, divers motifs sont évoqués pour expliquer cette situation : des enseignantes parlent d'une dynamique différente qui se crée entre les 15 enfants du groupe en septembre; d'autres évoquent des enfants ayant des difficultés qui ne se sont pas présentés aux activités du programme AE et qui sont vus pour la première fois en septembre; certaines croient qu'il peut y avoir eu des impairs lors de la formation des groupes-classes en juin puisqu'elles n'avaient pas les photos des enfants. Dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, les enseignantes évoquent que des enfants inscrits tardivement ou absents aux activités d'AE présentent d'importantes carences. Elles affirment également que les enfants ayant le plus besoin du camp éducatif ne le fréquenteraient pas assidûment. Ce dernier type de commentaire semble toutefois inexact compte tenu des statistiques de fréquentation relevées précédemment démontrant que les enfants prioritaires ayant accepté l'invitation pour le camp éducatif, le fréquentent sur une base régulière.

Par ailleurs, malgré cette difficulté à équilibrer les groupes, les enseignantes considèrent en majorité que le programme AE a permis d'identifier les enfants ayant besoin d'une attention particulière. En effet, quatorze enseignantes sur seize sont de cet avis et les deux autres enseignantes mentionnent qu'un enfant n'a pas été identifié correctement. Au total, les enseignantes interrogées ne rapportent sur l'ensemble des enfants que deux cas pour lesquels le programme AE n'a pas permis de déceler les difficultés présentes. Sur le nombre total d'enfants, cela représente un très faible pourcentage. Cette donnée confirme, du point de vue des enseignantes, la grande efficacité du programme AE pour déceler les enfants pouvant présenter des difficultés.

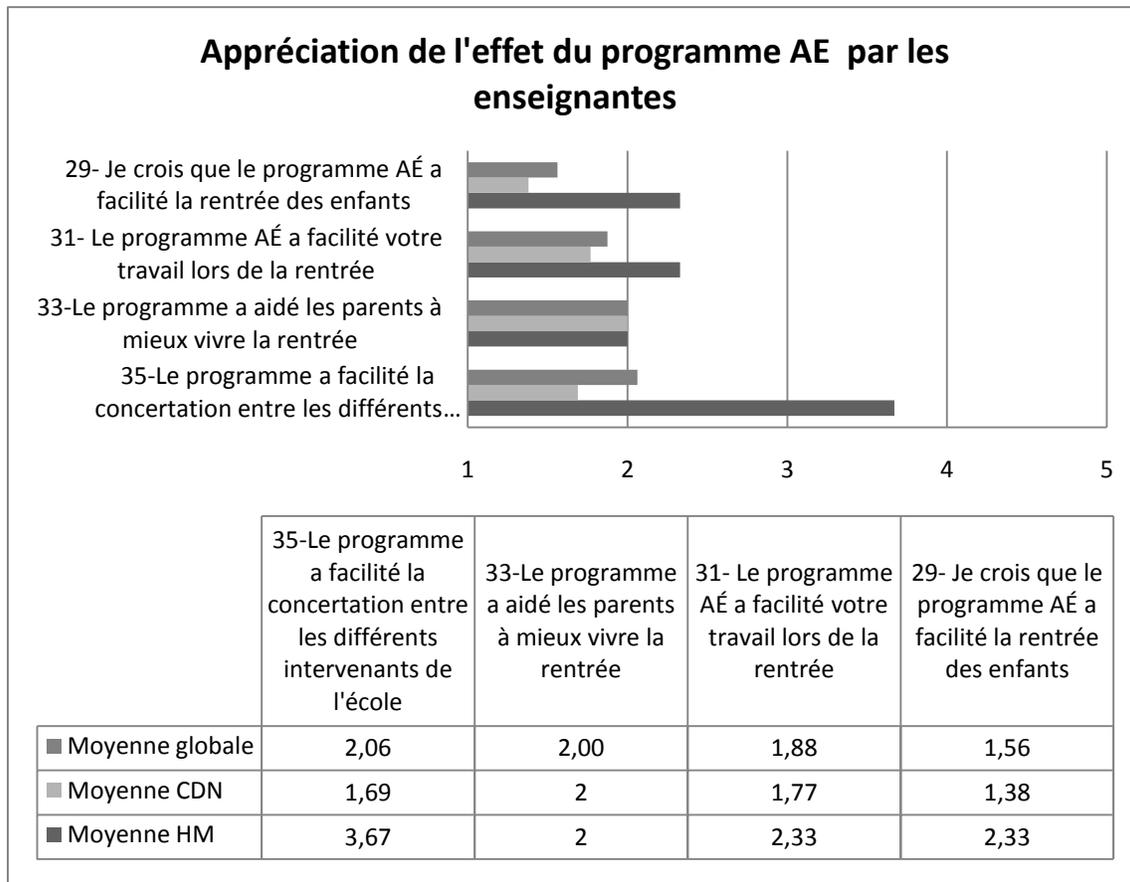
Les enseignantes ont également été interrogées concernant leur expérience de la rentrée. Elles se disent satisfaites de la rentrée scolaire dans une proportion de 75%. Parmi les enseignantes, 12 d'entre elles ont déjà vécu une expérience de rentrée scolaire en maternelle 4 ans dans un milieu où le programme AE n'était pas en vigueur. De ce nombre, dix enseignantes considèrent que la rentrée est plus facile alors que pour deux autres, il n'y a pas de différence. Les enseignantes qui considèrent que le programme AE facilite la rentrée scolaire perçoivent divers effets positifs (voir Tableau 11).

Chapitre 5

Tableau 11- Effets positifs du programme AE sur la rentrée scolaire

	Nombre d'enseignantes (n =10)
Adaptation à la vie de groupe et aux consignes plus facile	6
Moins de pleurs chez les enfants	3
Séparation d'avec le parent plus facile	3
Enfants plus confiants, plus sécurisés	2
Plus grande autonomie des enfants	2
Meilleure compréhension du français	1
Meilleure collaboration avec les parents	1
Enfants plus stimulés	1
Meilleures connaissance des enfants	1

Pour mieux comprendre leur appréciation du programme AE, diverses questions ont été posées aux enseignantes. Elles pouvaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle d'un à cinq où le chiffre un correspondait à *tout à fait en accord* et cinq à *tout à fait en désaccord* (voir Figure 32). Les enseignantes se disent généralement en accord avec les différents énoncés pour considérer que le programme facilite la rentrée des enfants et le travail de l'enseignante, que le programme aide les parents à mieux vivre la rentrée.



N.B. Les chiffres correspondent aux mentions suivantes : 1=tout à fait en accord; 2= en accord; 3 = plus ou moins d'accord; 4=en désaccord; 5=tout à fait en désaccord

Figure 32- Appréciation du programme AE par les enseignantes quant à ses effets sur la rentrée

Chapitre 5

Dans le quartier Côte-des-Neiges, les enseignantes s'accordent pour affirmer que le programme a aussi pour effet de faciliter la concertation à l'intérieur de l'école. Par contre, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, les propos recueillis indiquent que les enseignantes considèrent que le programme n'a pas d'effet en ce sens. Il faut souligner que le nombre d'enseignantes de ce quartier ayant participé aux entrevues est petit ($n=3$), de sorte qu'il est possible que cela ne représente pas l'avis de l'ensemble. Il sera important de tenter de vérifier par la suite ce qui a pu causer cette perception différente selon les quartiers. La mise en application de la recommandation 21 pourrait assurément apporter une réponse à ces critiques.

Lorsqu'on demande aux enseignantes de préciser leur appréciation des effets du programme AE sur la rentrée, plusieurs soulignent ($n=8$) que la rentrée est moins éprouvante. Concernant leurs relations avec les familles, six enseignantes indiquent que le programme ne produit pas de changement. Pour cinq autres enseignantes, le programme AE permet un premier contact qui aide à les mettre en confiance. Selon ces enseignantes, les parents sont alors plus à l'aise de venir les rencontrer et la séparation d'avec l'enfant est facilitée. Deux d'entre elles soulignent que les parents collaborent davantage. Finalement, alors que la plupart des enseignantes ($n=9$) affirment avoir apprécié être réunies entre professionnels pour discuter au sujet des enfants à la suite des observations, certaines déplorent ($n=2$) tout de même le fait que les concertations entre les professionnels du printemps ne se poursuivent pas par la suite.

En fin d'entrevue, quelques suggestions sont émises par les enseignantes. Dans les bilans, elles souhaiteraient que l'on transmette davantage d'informations sur la capacité des enfants à respecter des consignes. Également, elles aimeraient avoir l'occasion d'échanger directement avec la coordonnatrice ou l'animatrice du camp éducatif pour certains enfants ciblés et elles insistent sur l'importance de pouvoir avoir ces informations avant la rentrée scolaire. Ces deux dernières suggestions des enseignantes sont intégrées dans la recommandation 21.

5.8. Les bilans des enfants au terme du programme

Un bilan écrit pour chaque enfant est produit à la suite des deux ateliers d'observation et de leur participation au camp éducatif. Rédigée par la coordonnatrice du programme AE, une version synthèse de ce bilan est transmise à chacune des enseignantes de maternelle 4 ans qui est alors invitée à ajouter ses observations et à retourner le document au CPS pour la mi-octobre. Cette mesure vise à assurer un partage des informations entre les deux organismes partenaires, de façon à assurer le suivi requis pour certains enfants. Le bilan a été produit pour 402 enfants au total. Comme il a été évoqué précédemment, dans certains cas, il a été transmis tardivement à l'enseignant, soit après le début de l'année scolaire. La compilation des bilans effectués par l'équipe de recherche a permis de constater que les enseignantes ont systématiquement retourné les bilans écrits en ajoutant leurs propres commentaires aux CPS.

Les enseignantes avaient à se prononcer sur quatre points : séparation d'avec le parent, respect des demandes des adultes; participation aux activités et communication en français. Pour les trois premiers de ces éléments, les enseignantes avaient à déterminer si l'habileté était acquise, en voie d'acquisition ou non acquise. La compilation de l'ensemble des données (voir Tableau 12) permet de constater que la séparation d'avec le parent ne semble pas poser beaucoup de difficultés pour les enfants selon l'avis des enseignantes. La participation aux activités est généralement acquise ou encore en voie d'acquisition pour un bon nombre d'enfants. Finalement, le respect des demandes de l'adulte est une habileté qui est

Chapitre 5

moins bien acquise. Pour plus du tiers des enfants, elle demeure en voie d'acquisition aux yeux des enseignantes.

Tableau 12– Synthèse des observations des enseignantes à la rentrée

	Acquis	En voie d'acquisition	Non acquis	Total des réponses
Séparation du parent	366	29	2	397
Respect des demandes de l'adulte	224	149	24	397
Participation aux activités	268	101	11	380

Le quatrième élément concerne le langage. Une échelle légèrement différente est utilisée pour recueillir les commentaires des enseignantes à ce sujet. Le Tableau 13 démontre que les habiletés de communication sont considérées par les enseignantes comme peu développées pour un grand nombre d'enfants. Pour 132 enfants, les enseignantes considèrent que la communication est très difficile, alors que seulement 85 enfants ont une bonne communication.

Tableau 13– Observations des enseignantes sur la communication

	Bonne	Quelques difficultés	Très difficile	Total des réponses
Communication en français	85	114	132	331

Les enseignantes pouvaient également ajouter des commentaires écrits sur la communication ou encore de commentaires généraux dans le bilan. Elles ont régulièrement inscrit de tels commentaires dans les bilans. Une analyse globale du contenu des commentaires généraux permet de constater que les thèmes revenant le plus souvent dans les commentaires des enseignants se regroupent en six grandes catégories (voir Tableau 14). Le développement social de l'enfant, et plus particulièrement ses habiletés en matière de vie de groupe et de respect des autres, est la catégorie de thèmes la plus souvent abordée par les enseignantes soit à plus de 488 reprises. Compte tenu du moment de l'année, il apparaît peu surprenant que cette dimension du développement de l'enfant préoccupe autant les enseignantes. Elles cherchent alors à mettre en place un climat propice à l'apprentissage et à la vie de groupe, et par conséquent, elles sont particulièrement concernées par les comportements qui aident ou nuisent à l'atteinte de cette visée.

Les autres catégories de commentaires des enseignantes touchent le développement moteur, le développement affectif et le développement cognitif de l'enfant. Fait à noter, la faible fréquence de commentaires sur le développement langagier est explicable du fait qu'une section du bilan leur permettait d'inscrire un commentaire sur cet aspect particulier. De sorte que les enseignantes abordent généralement d'autres points dans les commentaires généraux. Parmi tous ces commentaires, seulement cinq d'entre eux évoquent la nécessité d'un suivi particulier pour des enfants. Il semble y avoir là une autre indication selon laquelle les enfants ayant des besoins particuliers sont généralement connus et que des mesures ont été prises pour l'ensemble d'entre eux.

Chapitre 5

Tableau 14- Thématiques les plus souvent abordées par les enseignantes dans les bilans

Catégorie	Exemples	Fréquence approximative
Développement social/comportemental/attitude	Participation en classe, habiletés sociales, relations harmonieuses, partage avec ses pairs, intégration à la vie de groupe et aux routines, interactions avec pairs, respect des consignes, besoin d'encadrement, opposition, enfant calme, agité, etc.	plus de 488 commentaires
Développement moteur	Motricité fine et globale, pré-écriture, etc.	plus de 132 commentaires
Développement affectif	Insécurité, enfant à l'aise, sensibilité, séparation mère, besoin objet transition, immaturité, capacité à exprimer ses besoins et ses sentiments, estime de soi, etc.	plus de 113 commentaires
Développement cognitif	Attention, concentration, «est éveillée», curieux, enfant stimulée, bon potentiel d'apprentissage, besoin d'être stimulée, désir d'apprendre, concentration difficile, etc.	plus de 64 commentaires
Développement langagier	Capacité de communication avec les autres, utilisation des pleurs pour s'exprimer, hésitations, bégaiement, difficultés de prononciation, compréhension des consignes, besoin d'un contact visuel avec l'enfant, vocabulaire à travailler, etc.	plus de 30 commentaires
Autonomie de l'enfant	Toutes les sphères de développement	plus de 15 commentaires

L'analyse de ces bilans a permis de constater la présence d'un phénomène qui limite dans une certaine mesure la portée du programme AE. En effet, entre les activités du printemps et le camp éducatif, on note 89 modifications dans les listes d'enfants des diverses écoles. En d'autres mots, ces enfants changent d'école, que ce soit pour une autre école participant au programme AE ou encore pour une école non participante. Les changements aux listes d'enfants sont particulièrement élevés dans quatre des écoles du quartier Côte-des-Neiges où des modifications de l'ordre de 23%, 26%, 30% et même 51% ont été observées. Cette situation rend plus difficile la préparation de l'accueil des enfants. D'ailleurs, dans les deux écoles présentant les taux les plus élevés de changements, les enseignantes interrogées lors des entrevues sont justement celles qui considèrent que leur rentrée a été la plus difficile. Une telle situation limite les efforts d'intégration, de prise de contact avec l'enfant et sa famille, puisqu'au terme des activités du printemps, l'enfant fréquente une autre école. Il est probablement impossible d'empêcher ces réorganisations liées en partie au nombre de groupes classes autorisées par école. Toutefois, il faudrait à tout le moins tenter de les minimiser le plus possible pour éviter que les enfants

Chapitre 5

se retrouvent dans des milieux qu'ils n'ont pas eu le temps de découvrir dans le cadre du camp éducatif ce qui va à l'encontre des objectifs du programme AE.

Synthèse et retour au modèle théorique

Les entrevues téléphoniques effectuées à la suite de la rentrée auprès des enseignantes indiquent qu'elles ont reçu les bilans écrits sur les enfants à la suite du camp éducatif. Par contre, dans certains milieux, ces informations leur parviennent trop tardivement pour qu'elles puissent être utilisées dans la préparation du milieu à l'accueil de l'enfant. Les mesures de transmission de ces informations pourraient être améliorées.

La condition préalable à l'effet d'équilibrer les groupes d'enfants semble difficile à atteindre dans la réalité. C'est du moins ce qui se dégage des propos des enseignantes à la suite de la rentrée. Divers facteurs interviennent et rendent difficile l'atteinte d'un tel équilibre. L'adaptation du milieu, de la pédagogie de l'enseignante est une autre condition préalable qui soulève des questions. Les enseignantes font mention que les informations leur ont permis d'adapter leur pédagogie, mais elles ont des difficultés à identifier précisément les gestes posés en ce sens. Par contre, elles considèrent que le programme AE facilite la rentrée scolaire à divers égards, et en ce sens, elles apprécient les informations transmises. De plus, les enseignantes complètent et retournent les bilans au Centre de pédiatrie sociale tout en exprimant un souhait de poursuivre le travail de concertation entre les professionnels de l'école et ceux de l'extérieur du milieu scolaire.

6. Conclusion

En guise de conclusion, les principales données recueillies sur les activités du programme AE sont reprises de manière à se prononcer sur sa mise en œuvre. Par la suite, chacune des conditions préalables du modèle théorique est revue et analysée à la lueur de ces données. Finalement, quelques considérations générales sur la mise en œuvre du programme *Accès à l'école* sont discutées.

6.1. Activités du programme *Accès à l'école*

Globalement, l'évaluation d'implantation démontre clairement que toutes les activités prévues au programme AE ont été réalisées dans les diverses écoles participantes. Les ateliers d'observation 1 et 2 ainsi que le camp éducatif sont systématiquement appliqués de manière uniforme dans l'ensemble des écoles. Pour ce qui est de la rencontre d'information pour les parents, selon le quartier, des différences dans la conception et l'animation de cette activité sont observables. Il sera aisé de remédier à cette situation.

Les activités permettent de rejoindre une grande partie des enfants inscrits à la maternelle 4 ans et leurs parents. Également, le taux de participation se maintient bien d'une activité à l'autre. La participation de plusieurs intervenants du milieu scolaire est suscitée par le programme AE créant une synergie autour de la préparation à l'accueil des enfants lors de la rentrée. Les intervenants se disent généralement satisfaits de leur participation au programme AE.

Les activités sont conformes avec le modèle théorique du programme. Elles contribuent à l'atteinte de certaines des conditions préalables. Parfois, quelques ajustements dans le déroulement des activités sont suggérés pour se rapprocher encore mieux du modèle théorique. Les recommandations portent principalement sur deux aspects :

- 1) il apparaît nécessaire de mieux documenter les pratiques du programme AE pour en permettre une diffusion plus large et de s'assurer d'en maintenir l'esprit;
- 2) il serait judicieux d'accentuer les interventions auprès des parents de manière à mettre en place une plus grande collaboration autour de la préparation de l'enfant à la transition vers la maternelle 4 ans.

6.2. Atteinte des conditions préalables du modèle théorique

Le modèle théorique établi pour le programme AE a permis de préciser une série de conditions qui sont préalables à l'atteinte du résultat à long terme. Par ailleurs, l'évaluation d'implantation a fait ressortir un ensemble de données à la lueur desquelles il est possible d'analyser chacune de ces conditions et de vérifier si elles sont atteintes. Cet exercice permet de reconsidérer l'ensemble du modèle théorique de départ et d'en vérifier la cohérence avec les pratiques, tout en soulignant des pistes d'amélioration.

Les deux premières conditions préalables stipulent que le «Milieu connaît le programme *Accès à l'école*» et que le «Parent connaît le programme *Accès à l'école*». Actuellement, ces deux conditions préalables

Conclusion

semblent partiellement atteintes. Les parents interrogés lors de la rencontre d'information se présentent à cette rencontre en connaissant peu le programme, dont ils ignorent généralement le nom. Par contre, une partie des parents a entendu parler de certaines des activités du programme (camp éducatif, atelier d'observation). Malgré cette faible connaissance du programme AE lui-même, la participation des parents à la rencontre d'information est grande, particulièrement dans le quartier Côte-des-Neiges où il est en fonction depuis une plus longue période. Le programme pourrait être mieux connu des parents et des divers organismes du milieu, toutefois la participation des parents à la première activité du programme AE, soit la rencontre d'information, n'est pas motivée exclusivement par le programme. Un ensemble de facteurs, dont certains ne relèvent pas du programme lui-même, contribuent à inciter les parents à se présenter à la rencontre où ils apprennent souvent l'existence du programme et où ils peuvent en découvrir les objectifs et les activités.

Dans le modèle théorique, la condition préalable suivante indique que le «Parent a des informations pour l'intégration à l'école de son enfant». La rencontre sert essentiellement à lui transmettre de telles informations, tout en le motivant à inscrire son enfant au programme AE. L'évaluation d'implantation a fait ressortir une hétérogénéité dans les manières de mener cette rencontre ainsi que dans les contenus abordés. La situation observée semble être causée par une conception différente de cette activité selon les quartiers. Ainsi, dans un quartier, la rencontre portait sur un ensemble de sujets autour de la préparation de l'enfant à l'école alors que dans un autre quartier, la rencontre ne traitait que du programme *Accès à l'école*. Dans ce milieu, les informations sur la préparation à l'école étaient transmises en un autre moment, soit lors des ateliers d'observation, de sorte que cette condition préalable finit par être atteinte dans l'ensemble des milieux. Toutefois, la rencontre d'observation demeure une activité dont l'implantation n'est pas uniforme et des ajustements sont recommandés en ce sens. Le programme est conçu pour laisser aux milieux scolaires une certaine marge de manœuvre dans l'animation de l'activité; cependant il s'avère parfois que certaines adaptations s'éloignent des visées de la rencontre d'information du programme AE. De plus, la transmission d'information aux parents est une condition préalable qui aurait avantage à se poursuivre sur plus d'une activité, notamment lors des ateliers d'observation où les parents sont présents.

Une autre condition préalable précise que «Parent et enfant sont présents lors des ateliers d'observation». Les données récoltées permettent de constater que cette condition est atteinte de manière satisfaisante. La participation est élevée et les activités offertes ainsi que l'accueil réservé aux enfants favorisent leur engagement dans les jeux proposés. Les ateliers 1 et 2 se déroulent en conformité avec les balises données dans le programme AE et ce, de manière uniforme dans les diverses écoles. De la même manière, les procédures d'observation et de mise en commun des données sont similaires dans toutes les écoles.

La condition préalable suivante, le «Parent prépare son enfant à l'intégration à l'école», n'a pas été prise en compte dans l'évaluation d'implantation qui a porté essentiellement sur les activités du programme AE. Le programme ne prévoit pas d'activité, mise à part la rencontre d'information, pour favoriser l'atteinte de cette condition préalable. Il sera pertinent de chercher à vérifier dans l'évaluation des effets si les informations transmises amènent les parents à poser des gestes à la maison pour préparer l'enfant à l'école. Par ailleurs, il y a lieu de se demander si le modèle théorique n'aurait pas avantage à être revu afin d'insérer une ou des activités visant plus directement l'atteinte de cette condition préalable. Par exemple, pendant les ateliers d'observation, les parents sont présents dans les milieux scolaires et il serait possible alors d'intervenir auprès d'eux en ce sens.

Conclusion

La prochaine condition préalable concerne l'école elle-même, alors que le «Milieu scolaire adhère au projet». Cette condition est atteinte dans la plupart des milieux. Les entrevues permettent de constater que, dans l'ensemble, le personnel des milieux scolaires valorise le programme, ses objectifs et qu'il y voit des avantages. Les milieux démontrent aussi leur adhésion au programme en respectant les conditions requises pour leur participation et en y investissant des montants pour sa mise en œuvre. Cette condition préalable ne va pas nécessairement de soi ; en entrevue, quelques personnes considèrent que le programme leur est imposé, alors que d'autres se questionnent sur sa portée ou se demandent si l'école y trouvera son compte en définitive. Il s'agit de commentaires isolés qui indiquent que l'adhésion n'est pas systématiquement acquise et qu'il faut poursuivre les efforts pour faire connaître le programme et favoriser l'adhésion des divers types de personnel du milieu scolaire.

«Le personnel du milieu scolaire (enseignants, professionnels, etc.) participe aux observations» est une condition préalable pleinement atteinte. Leur participation aux ateliers d'observation est significative, plusieurs personnes dans chaque milieu contribuent à la bonne marche des ateliers. Également, les milieux scolaires prennent des mesures pour offrir des conditions facilitant cette participation. À la suite des observations, plusieurs membres du personnel participent également aux rencontres de concertation qui permettent de faire la synthèse des observations et de recommander des mesures pour les enfants.

La condition préalable suivante découle de cette rencontre de concertation, qui contribue directement à ce qu'un «Portrait de l'enfant [soit] établi». Au terme des ateliers d'observation, les informations recueillies permettent de cerner les principales caractéristiques des enfants et d'identifier la présence d'éléments pouvant compromettre l'intégration de l'enfant à l'école. Cette condition est bien remplie puisqu'un portrait est établi pour tous les enfants ayant participé aux ateliers. Et de plus, selon les enseignantes interrogées à la suite de la rentrée, sauf pour de rares exceptions ($n=2$), tous les enfants qui avaient besoin d'une attention particulière ont été identifiés dans le cadre des activités du programme AE. Par conséquent, la démarche d'observation remplit bien sa fonction première.

Pour ce qui est de la condition préalable l'«Enfant obtient un soutien professionnel hors du milieu scolaire», l'évaluation d'implantation n'a pas pu en vérifier l'atteinte. Par le partage des informations et la mise en commun des expertises des divers professionnels du milieu scolaire et des Centres de pédiatrie sociale, il s'avère que les enfants pouvant avoir besoin d'un suivi particulier sont identifiés. De plus, les bilans des enfants qui ont été compilés permettent de constater que des recommandations précises ont été formulées en ce sens pour un certain nombre d'enfants. Toutefois, il n'a pas été possible de vérifier, dans le cadre de l'évaluation d'implantation, si les enfants ont pu obtenir les services souhaités auprès de ressources externes.

Quant aux ressources à l'interne, la condition préalable précisant que le «Milieu scolaire a des informations pour planifier les ressources professionnelles» semble partiellement atteinte. En fait, le programme AE permet d'avoir les informations requises pour remplir cette condition. Toutefois, ce sont des conditions externes au programme qui en limitent l'atteinte. Notamment, les délais et les règles dans l'attribution des ressources professionnelles aux écoles rendent quelque peu irréaliste la planification de nouvelles ressources pour les enfants qui commenceront leur parcours scolaire. Toutefois, le programme AE permet d'affecter plus rapidement des ressources déjà présentes dans le milieu scolaire auprès de certains, soit dès la rentrée.

La transmission des portraits des enfants au printemps permet au «Personnel enseignant [d'avoir] des informations pour préparer l'accueil de l'enfant». Cette condition est généralement atteinte puisque

Conclusion

l'ensemble des enseignantes a obtenu ces informations à la suite des ateliers d'observation. De plus, la participation des enseignantes à ces ateliers, leur permet d'avoir un premier contact avec les enfants. Elles considèrent que ces informations les aident à équilibrer les groupes (lorsqu'il y a plusieurs groupes) et à mieux se préparer pour la rentrée. Lors de la rentrée scolaire, le programme prévoit une seconde transmission d'informations à la suite du camp éducatif. Selon les milieux, ces bilans des enfants n'ont pas toujours été transmis à l'enseignante dans des délais lui permettant de les utiliser. Des améliorations dans la transmission de ces informations sont souhaitables pour mieux parvenir à atteindre la condition préalable.

Les informations transmises sur les enfants permettent à l'enseignante de préparer la rentrée pour que l'«Enfant se retrouve dans un milieu adapté». La recherche d'un milieu accueillant, inclusif pour tous les enfants, est une visée du programme AE pour laquelle il demeure difficile de se prononcer. En entrevue, des enseignantes mentionnent que les informations obtenues par le programme AE leur ont permis d'adapter leur pédagogie. Toutefois, elles ont souvent de la difficulté à identifier précisément les gestes posés en ce sens. Une observation directe dans la classe lors de l'évaluation des effets du programme AE permettra de mieux saisir dans quelle mesure cette condition préalable est atteinte.

Une autre condition préalable établit que l'«Enfant se retrouve dans une classe équilibrée» grâce aux informations recueillies. L'enseignante utilise les informations recueillies sur les enfants pour créer des groupes équilibrés, selon des critères personnels. L'enseignante cherche à établir des groupes équilibrés afin d'être en mesure d'assurer plus aisément une bonne gestion de sa classe et de se concentrer sur les apprentissages. Interrogées au mois de juin, après les ateliers d'observation, plusieurs enseignantes mentionnent que les informations leur ont permis d'équilibrer les groupes. Toutefois, dans les entrevues réalisées à la suite de la rentrée scolaire, les propos des enseignantes indiquent que cette condition préalable est moins uniformément atteinte. En effet, parfois, elles évoquent que des facteurs externes ayant compromis la recherche d'un équilibre (par exemple, le changement d'école de certains enfants). L'atteinte de cette condition s'avère reliée, en partie, à des facteurs qui échappent au contrôle des enseignantes et du programme AE.

Finalement, la dernière condition préalable identifiée dans le modèle théorique du programme est que l'«Enfant est familiarisé au milieu scolaire (horaire, locaux)». Cette condition est bien atteinte par le camp éducatif. Celui-ci se déroule dans les locaux de l'école, selon un horaire semblable à ce que l'enfant expérimentera en septembre. Les enfants jugés prioritaires fréquentent, dans une très bonne proportion et sur une base régulière le camp éducatif. La qualité offerte par le camp éducatif pourrait être améliorée concernant certains aspects. Toutefois, en ce qui concerne la relation adulte-enfant, la qualité du camp éducatif est très bonne, permettant aux enfants de vivre une expérience qui les prépare à la rentrée scolaire de septembre.

6.3. Pour une implantation réussie : un travail en partenariat

Le programme *Accès à l'école* s'est développé et implanté dans un contexte où un partenariat est déjà en place entre des milieux scolaires et deux Centres de pédiatrie sociale (CPS). Bien que le modèle théorique n'en fasse pas mention explicitement, le programme AE s'appuie en bonne partie sur ce partenariat qui favorise en soi un partage de ressources et d'expertises en vue de soutenir l'enfant et sa famille. Dans un tel type de travail en partenariat, il est essentiel de bien définir les responsabilités réciproques. De plus, la coordination des efforts de chacun est un enjeu important et, en ce sens, les coordonnatrices du programme AE jouent un rôle clé. Elles deviennent en quelque sorte les

Conclusion

représentantes du programme puisqu'elles ont à l'expliquer et à assurer son intégrité devant des demandes d'ajustements qui ne respecteraient pas son intégrité. Un autre défi dans ce partenariat est de maintenir un haut niveau d'appropriation du programme dans les milieux scolaires. Cette appropriation est à l'occasion plus difficile à atteindre, des milieux pouvant avoir tendance à percevoir le programme comme étant une initiative du CPS. Le travail de la coordonnatrice est, à ce chapitre, important et délicat, puisqu'elle doit offrir un soutien aux milieux scolaires tout en favorisant leur pleine appropriation du programme AE.

Actuellement, les structures en place dans les deux quartiers (tables Multis et projet Écoles et Milieux en santé) créent un cadre de travail propice à la concertation entre les écoles et les partenaires, ce qui explique en bonne partie la qualité de l'implantation du programme observée. De plus, le suivi des enfants et l'offre de services professionnels, tant à l'interne qu'à l'externe, sont facilités par ces structures. Toutes ces conditions ont contribué à l'implantation du programme AE. Cela dit, l'implantation du programme AE dans d'autres milieux où de tels partenariats ne sont pas en place soulève certaines questions. En fait, d'autres types de partenariat seront à considérer selon les milieux où le programme est implanté.

En terminant, l'évaluation d'implantation a cherché à vérifier dans quelle mesure les activités du programme *Accès à l'école* se déroulent en conformité avec le modèle théorique établi lors de la phase I. Les données recueillies ont permis de décrire de manière précise la mise en œuvre des activités du programme dans les diverses écoles et selon les quartiers. Il ressort que les activités du programme *Accès à l'école* destinées aux enfants sont implantées de manière uniforme dans l'ensemble des écoles et selon les quartiers. Certaines pistes d'améliorations sont évoquées bien que dans l'ensemble le programme est appliqué en conformité avec ses préceptes. Les activités qui ciblent plus spécifiquement les parents s'avèrent moins uniformément implantées dans les milieux, ce qui laisse à penser que les visées du programme AE demeurent moins claires quant à l'intervention auprès des parents. En ce sens, des ajustements sont à considérer pour s'assurer de l'atteinte de résultat visé à long terme. Finalement, l'analyse des conditions préalables permet de constater que la majorité d'entre elles est atteinte en tout ou en partie. Pour certaines des conditions partiellement atteintes, le programme AE n'est pas en cause lui-même puisque des éléments externes font obstacle.

Conclusion

Liste des recommandations

Recommandation 1

Afin de favoriser la participation optimale des parents aux activités du programme *Accès à l'école*, il est recommandé de poursuivre et d'intensifier les activités de publicité dans l'ensemble de la communauté (Centre de services sociaux et de santé, organismes communautaires, services de garde à la petite enfance, etc.) où il se déroule. En ce sens, il serait utile de prévoir des documents simples et accessibles (dépliants d'information) pour soutenir la publicité visant à faire connaître le programme.

Recommandation 2

Afin d'aider les milieux à identifier une variété de moyens pour transmettre les informations aux parents, mais aussi, pour favoriser les échanges et un rapprochement avec les parents, préparer un canevas de base pour la planification de la rencontre d'information dans les écoles.

Recommandation 3

Afin d'assurer une plus grande uniformité dans les informations transmises aux parents lors de la rencontre d'information, il est recommandé d'identifier les thèmes devant être systématiquement abordés dans le cadre de la rencontre et d'utiliser dans l'ensemble des milieux le document *Passage de la maison à l'école*.

Recommandation 4

Afin d'offrir aux parents des informations qui les aideront à soutenir la préparation de leur enfant à la transition vers l'école et dans une perspective d'implantation du programme sur une plus vaste échelle, il est recommandé de retravailler le document *Passage de la maison à l'école* à la lueur de l'expérience acquise au fil des années et d'en produire une version plus largement diffusable.

Recommandation 5

Afin d'uniformiser les pratiques en regard de la rencontre d'information, il est recommandé de concevoir la rencontre d'information comme le premier lieu pour transmettre des informations sur le programme *Accès à l'école*, mais aussi sur d'autres thèmes visant à valoriser et à aider le parent dans la préparation de son enfant à l'école.

Recommandation 6

Afin d'assurer un climat propice à une participation optimale des enfants aux activités ainsi que la qualité de l'observation, il est recommandé de limiter la taille des groupes à une quinzaine d'enfants, et par conséquent d'éviter de tenir des groupes doubles (30 enfants).

Recommandation 7

Afin d'assurer un accueil optimal des parents lors des ateliers d'observation, il est recommandé de développer un canevas (déroulement type) ainsi que des messages clés à transmettre aux parents de manière à ce que chacune des écoles puisse s'appuyer sur un cadre commun pour accueillir les parents et les informer sur le déroulement de l'atelier 1 ainsi que sur leur rôle au cours de cette activité.

Recommandation 8

Afin d'aider les animateurs et les observateurs à interagir auprès des parents et de leur proposer des façons de soutenir leur enfant, lors de l'atelier d'observation 1, il est recommandé de préciser dans un document écrit, certaines des réactions courantes des parents ainsi que des manières d'intervenir auprès d'eux.

Conclusion

Recommandation 9

Puisque les parents se présentent en grand nombre aux ateliers d'observation, il est recommandé de profiter de leur présence afin de poursuivre les discussions avec eux, d'échanger des informations et de continuer le travail de mise en place de liens de collaboration entre la famille et le milieu scolaire. Étant donné qu'il importe que les parents demeurent disponibles à accompagner leur enfant, au besoin, il convient de privilégier une formule de rencontre plus informelle où le parent peut s'absenter, sans pour autant rater des informations précieuses.

Recommandation 10

Afin d'aider chaque école à tenir une conclusion formelle et satisfaisante aux ateliers d'observation, il est recommandé de développer un canevas (déroulement type) ainsi que des messages clés à transmettre aux parents à la fin de ces ateliers. Cette conclusion devrait notamment comprendre des remerciements aux parents, une invitation aux prochaines activités et une période de questions.

Recommandation 11

Afin de favoriser la participation optimale des enfants, il est recommandé de rédiger une feuille synthèse des meilleurs moyens pour intervenir auprès des enfants et des parents, à remettre aux animateurs et aux observateurs. Cette fiche pourrait également contenir un rappel de principes de base en matière d'éthique, en évitant, par exemple, tout commentaire sur l'enfant en sa présence.

Recommandation 12

Afin d'uniformiser l'expérience des enfants et d'assurer des conditions les plus propices à l'observation, rédiger des consignes encore plus explicites quant au déroulement des activités et le soutien à leur apporter dans les diverses tâches.

Recommandation 13

Afin de respecter les balises du programme de formation de l'école québécoise (volet éducation préscolaire), favoriser une approche par le jeu dans la présentation des activités.

Recommandation 14

Afin d'identifier les enfants clairement lors des ateliers d'observation et de faciliter le partage d'informations entre les participants aux rencontres de concertation, il est recommandé de systématiser le recours aux photographies d'enfants.

Recommandation 15

Afin d'offrir un soutien aux parents qui pourraient éprouver des inquiétudes, de recueillir des informations supplémentaires sur l'enfant et d'amorcer une relation de confiance avec le milieu scolaire, il est recommandé de désigner parmi le personnel de l'école une personne ayant le mandat d'intervenir, au besoin, auprès des parents présents à l'atelier 2 qui demeurent avec leur enfant.

Recommandation 16

Afin de s'assurer que les enseignantes reçoivent par écrit une synthèse des informations provenant des ateliers d'observation servant à appuyer leur travail dans la composition des groupes d'élèves, il est recommandé d'adopter des moyens (planification des activités, répartition du travail de rédaction) pour assurer cette transmission d'information s'effectue au moment opportun.

Conclusion

Recommandation 17

Afin d'augmenter la qualité du camp éducatif, il est recommandé d'offrir du matériel plus abondant et varié. Plus précisément, il est souhaitable de se procurer, d'une part, du matériel favorisant toutes les dimensions du développement d'un enfant de quatre ans (psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif) et, d'autre part, du matériel représentant une diversité de réalités familiales et culturelles dans une approche inclusive.

Recommandation 22

À la lumière des résultats observés, il est recommandé de présenter un atelier destiné aux animateurs concernant l'éducation à la petite enfance, plus particulièrement sur les pratiques appropriées auprès de l'enfant de quatre ans, notamment en matière de valorisation du jeu et d'équilibre entre les périodes d'activités amorcées par l'adulte et celles amorcées par les enfants.

Recommandation 23

Afin de permettre aux parents d'obtenir des informations concernant la préparation d'une boîte à lunch pour leur enfant, il est recommandé d'offrir aux parents un atelier sur ce thème. Les informations transmises lors de cet atelier peuvent être reprises lors de la formation auprès des animateurs qui, à leur tour, assurent un suivi quotidien auprès des parents à ce sujet pendant le camp éducatif.

Recommandation 24

Afin de soutenir les enfants dans leur apprentissage de la langue française, il est recommandé d'insister au cours de la formation aux animateurs du camp éducatif, sur l'importance de s'adresser aux enfants dans cette langue. Il pourrait être aidant de leur procurer du matériel visuel ainsi que des pictogrammes sur lesquels ils pourront appuyer leurs interventions auprès des enfants maîtrisant moins bien cette langue.

Recommandation 25

Afin d'assurer une transmission efficace des bilans au terme du camp éducatif, il est recommandé d'organiser avant le début de l'année ou durant les premiers jours de l'année, une rencontre entre la coordonnatrice du programme AE, l'enseignante de la maternelle 4 ans et les professionnels concernés de l'école, afin de présenter et discuter des diverses observations recueillies sur les enfants de manière à préparer leur accueil.

7. Références

- Anderson, A. A. (2005). *The Community Builder's Approach to Theory of Change : a practical guide to theory development*. Washington, D.C.: Aspen Institute.
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2003). *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). Les multiples facettes de la préparation à l'école. *Bulletin du centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants*, 1(1), 2-3.
- Doherty, G. (1997). *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada.
- Doherty, G. (2007). *Conception to age six: The foundation of school-readiness*. Conférence présenté lors du colloque Partners in Action - Early Years Conference.
- Direction de santé publique. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (En route pour l'école), Rapport régional - 2008*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal - Direction de santé publique.
- Elkind, D. (2001). Young Einsteins: much too early. *Education Matters*, 1(2), 9-15.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance : programme éducatifs des services de garde du Québec*. Québec: Publications du Québec.
- Gutman, L.M., Sameroff, A.J. et Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade. Effects of multiple social risk factors and preschool child factors, *Developmental Psychology*, 39, 777–790.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies, *Curriculum Journal*, 16 (2),207–223.
- High, P. C. And the Committee on Early Childhood Adoption and Dependent Care and Council on School Health (2008). School Readiness. *Pediatrics*, 121, e1008-e1015.
- Janus, M. et Duku, E. (2007). The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated With Children's School Readiness to Learn. *Early Education and Development*. 18(3), 375 - 403.
- Janus, M. et Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 39(1), 1-22.
- Janus, M. et Offord, D.R. (2000). Reporting on readiness to learn in Canada, *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 1, 71-75.
- Kagan, S. L. et Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365–379.
- La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M.E., et Pianta, R.C. (2003). Preschool to kindergarten transition practices: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- La Paro, K. M. et Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2008). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Je suis, je serai*, 4(2).

Références

- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T. et Pianta, R.C. (2008). Pre-Kindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*; 23 (1), 124-139.
- Love, J.M., Logue M.E., Trudeau, J. et Thayer, K. (1992). *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study: Report submitted to U.S. Department of Education*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.
- McCain, M.N., Mustard, J.F. et Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2. Putting Science into Action*, Toronto, Ontario : Council for Early Child Development.
- Moreau, A., Maltais, C et Herry, Y. (2005). L'éducation inclusive au préscolaire : Accueillir l'enfant ayant des besoins spéciaux. Anjou, Qc : Éditions CEC.
- Ministère de la famille et des aînés du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance*. Le programme éducatif des services de garde du Québec, mise à jour. Québec, Direction des relations publiques et des communications.
- Morgan, L.J., Spears, L.S., Kaplan, C. (2003). *Making Children a National Priority: A Framework for Community Action*. Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Olds, D.L., Henderson, C.R. Jr, Kitzman, H.J., Eckenrode, J.J., Cole, R.E., Tatelbaum, R.C. (1999). Prenatal and infancy home visitation by nurses: recent findings. *Future Child*, 9(1), 44–65, 190–191.
- Pandis, M. (2001). School Readiness or School's Readiness? «*Thinking Classroom*» *International Reading Association and Open Society Institute*, 3, 23-28.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-96.
- Pianta, R.C., Cox, M.J. et Snow, K.L. (2007). *School Readiness and the Transition to Kindergarten*. Baltimore : Brookes Publishing.
- Pianta, R.C. et Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools*. Baltimore : Brookes.
- Pianta, R.C., La Paro, K. M. et Hamre B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore: Brookes.
- Ramey, S.L et Ramey, C.T. (1999). Beginning school for children at-risk. Dans R.C. Pianta and M.J. Cox, (Eds), *The transition to kindergarten* (217–252). Baltimore : Brookes.
- Ritchie, S., Maxwell, K. et Clifford, M. (2007). FirstSchool: A New Vision for Education. Dans R. Pianta, M. Cox et K. Snow (Eds), *School Readiness and the Transition to Kindergarten: In the Era of Accountability* (85-96). Baltimore : Brookes.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. et Cox, M. J. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Schulting, A.B., Malone, P.S. et Dodge, K.A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*; 41(6), 860–871.
- Schulting, A.B. (2009) *Kindergarten Home Visit Project*. Document consulté le 1 juin 2009 à l'adresse URL suivante : <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/kindergarten-home-visit-project>.
- Shonkoff, J. et Phillips, D. (2000) *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, Washington, DC : National Academy Press.
- Snow, K. L. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41.
- Tard, C., Ouellet, H., et Beaudoin, A. (1997). *L'évaluation de l'action des organismes dans le cadre du programme d'action communautaire pour les enfants (PACE)*. Manuel d'introduction. Ste-Foy: Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires.

Références

- Tourigny, M., et Dagenais, C. (2005). Introduction à la recherche évaluative. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Eds.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (435-481). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Zill, N. et West, J. (2001). *Findings from the Condition of Education 2000: Entering Kindergarten*. Washington, DC : National Center for Education Statistics.

Annexes

Annexe 1

Conditions préalables et indicateurs identifiés au cours de l'analyse théorique du programme AE

Conditions préalables	Indicateurs généraux <i>(La condition préalable est atteinte lorsque...)</i>	Indicateurs spécifiques <i>(La condition préalable est atteinte lorsque...)</i>
Milieu connaît le programme <i>Accès à l'école</i>	La majorité des parents a entendu parler du programme <i>Accès à l'école</i> par les diverses ressources.	Organismes du milieu (communautaires et gouvernementaux) diffusent l'information concernant <i>Accès à l'école</i>
Parent connaît le programme <i>Accès à l'école</i>	La majorité des parents se présente à la rencontre d'information	Parent connaît et partage les objectifs du programme
Parent a des informations pour l'intégration à l'école de son enfant	Tous les parents présents reçoivent des informations et de la documentation les aidant à comprendre le processus d'intégration de leur enfant à l'école	Taux de participation satisfaisant Qualité de l'information transmise (pertinente, adaptée aux parents...) Mesures favorisant une communication bidirectionnelle
Parent et enfant sont présents lors des ateliers d'observation	La majorité des parents amène les enfants aux ateliers d'observation	Taux de participation satisfaisant aux ateliers d'observation
Parent prépare son enfant à l'intégration à l'école	Les parents posent des gestes à la maison pour préparer l'enfant à vivre la transition vers l'école	Présence de pratiques parentales à la maison pour préparer les enfants à l'intégration à l'école Liens entre les pratiques et les recommandations de l'école
Milieu scolaire adhère au projet	Le milieu scolaire partage les valeurs de base du programme et est prêt à soutenir les mesures requises	Contribution financière Participation aux rencontres d'information Nombre d'employés participant au projet Respect des conditions de base (camp de jour dans l'école, etc.)
Le personnel du milieu scolaire (enseignants, professionnels, etc.) participe aux observations	Plusieurs intervenants du milieu scolaire participent aux observations	Taux de participation satisfaisant du personnel du milieu scolaire Rôles assumés par le personnel du milieu scolaire
Portrait de l'enfant est établi	Le développement de l'enfant est évalué de façon à déterminer sa capacité à entreprendre le parcours scolaire et ses besoins d'aide éventuels	Qualité des portraits : précision des informations, utilité dans la prise de décisions, etc.
Enfant obtient un soutien professionnel hors du milieu scolaire	Tous les enfants requérant des services professionnels (autres que ceux offerts par l'école) sont suivis	Échange information avec CPS et ressources Signature de consentement d'échange d'informations Moment où l'enfant est référé

		Qualité du suivi (durée, fréquence des rencontre, etc.) Type de ressource identifié Diagnostic connu
Milieu scolaire a des informations pour planifier les ressources professionnelles	Le milieu scolaire obtient des informations significatives sur les enfants, dans des délais qui lui permettent de planifier la demande de ressources professionnelles	Transmission d'informations entre famille/école/CPS Portrait de l'enfant contient des informations pertinentes Disponibilité des portraits d'enfants au moment opportun
Enfant obtient un soutien professionnel dans le milieu scolaire	Tous les enfants ayant besoin de services professionnels (offerts par l'école) sont suivis	Mise en place d'un DAP (dossier d'aide personnalisée) Signature d'un consentement d'échange d'informations Moment où l'enfant est référé Qualité du suivi (durée, fréquence des rencontres, etc.) Type de ressource identifié
Enfant est familiarisé au milieu scolaire (horaire, locaux)	Les enfants connaissent la routine de base, les locaux, l'horaire et certaines des personnes du milieu.	Taux de participation au camp éducatif et assiduité Enfant se sent en sécurité dans le milieu Enfant peut aider les autres enfants lors de la rentrée à l'école Enfant connaît les lieux et la séquence horaire Fréquence des réactions indiquant un malaise (crise à l'accueil, etc.)
Personnel enseignant a des informations pour préparer l'accueil de l'enfant	Le personnel enseignant obtient des informations significatives sur les enfants afin de planifier l'organisation de la classe et le programme d'activités	Transmission aux enseignants des bilans d'observation Participation de l'enseignante aux observations Transmission d'informations complémentaires par l'école (fiche d'inscription...)
Enfant se retrouve dans une classe équilibrée	La composition de la classe est judicieusement équilibrée afin que l'enseignante puisse travailler de manière efficace avec les enfants	Critères utilisés par l'enseignante pour équilibrer ses groupes Enseignante ne se sent pas dépassée, elle se sent même en contrôle de la situation
Enfant se retrouve dans un milieu adapté (pédagogie différenciée)	La classe est accueillante et inclusive pour tous les enfants	Mise en place de mesures (activités, organisation pédagogique, etc.) pour favoriser un climat chaleureux, Utilisation des informations recueillies (observation) pour mettre en place des mesures adaptées aux enfants Respect de l'unicité de l'enfant

Annexe 2

Évaluation du programme Accès à l'école

Questionnaire aux parents (Q1) (Cantin et Bouchard, 2009)

École :

Date de la rencontre :

Bonjour,

Nous vous remercions de bien vouloir remplir ce court questionnaire. Ces informations aideront à faire l'évaluation du programme *Accès à l'école*. Votre participation nous est très utile.

Merci beaucoup!

1. Combien d'enfants avez-vous? 1 - 2- 3- 4 et plus-

2. Est-ce le premier de vos enfants qui va fréquenter l'école?

Oui -

Non -

J'ai déjà un (1) enfant à l'école -

J'ai déjà deux (2) enfants à l'école-

J'ai déjà trois (3) enfants et plus à l'école-

3. Connaissez-vous le programme *Accès à l'école*?

Oui -

Non -

Si la réponse est non, passez à la question 6.

4. Qui vous a parlé du programme *Accès à l'école*?

Des amis-

Des voisins-

Des parents-

Personnel de l'école-

CLSC –CSSS-

Maison de la famille-

CSPE-AED-

Autres (précisez) _____

5. D'après vous, à quoi sert ce programme?

6. Qu'est-ce qui vous motive à venir à cette rencontre?

7. De quoi sera-t-il question dans la rencontre de ce soir?

8. Avez-vous des commentaires à ajouter sur le programme *Accès à l'école*?

Annexe 3

Access to school program evaluation

Parent Questionnaire (Q1)

(Cantin et Bouchard, 2009)

School:

Date of the meeting:

Good day,

We thank you for filling out this short questionnaire. This information will help evaluate the *Access to school* program. Your participation is highly useful.

Thank you very much!

1. How many children do you have? 1- 2- 3- 4 or more-

2. Is the child presently attending the school your first born?

Yes- No-

I already have one (1) child attending the school –

I already have two (2) children attending the school –

I already have three (3) children attending the school –

3. Do you have knowledge of the *Access to school* program?

Yes-

No-

If the answer is no, go to question 6

4. Who told you about the *Access to school* program?

Friends-

Neighbours-

Family-

School personnel-

CLSC-CSSS-

Family house-

CSPE-AED-

Other (specify) _____

5. What could be the use of this program, in your mind?

6. What is your motivation in coming to this meeting?

7. What will be the subject of tonight's meeting?

8. Do you have any comments you would like to share about the *Access to school* program?

Annexe 4

Évaluation du programme Accès à l'école
Grille d'observation de la rencontre d'information GO-1
(Cantin et Bouchard, 2009)

École : _____ Date de la rencontre : _____
Nom de l'observatrice : _____

1- Informations générales

a- Début de la rencontre:

b- Fin de la rencontre :

c- Durée totale de la rencontre :

d1-Nombre de parents présents (début) : Hommes Femmes Total

d2-Nombre de parents présents (fin) : Hommes Femmes Total

e-Nombre d'enfants inscrits à la maternelle 4 ans :

f-Nombre de familles présentes :

g- Personnel de l'école présent

Personne	Fonction	Présent pour l'ensemble de la rencontre	Présent une partie de la rencontre

2- Déroulement de la rencontre

g- Ordre du jour de la rencontre :

Un ordre du jour est remis aux parents -

Un ordre du jour est affiché pour tout le groupe -

Il n'y a pas d'ordre du jour -

(recopier le document ou annexer un exemplaire, s'il y a lieu):

2.1- Début de la rencontre

h- Stratégies utilisées pour amorcer la rencontre :

Un mot de bienvenu est prononcé -

Les parents sont remerciés pour leur présence-

Le personnel de l'école présent est présenté aux parents-

Les parents sont invités à se présenter -

Les buts de la rencontre sont précisés -

Des questions sont posées aux parents -

Utilisation d'autres moyens pour débiter la rencontre (exercice brise-glace, identification des buts des parents) - Précisez :

i-Durée de la période d'accueil :

j-Endroit dans l'école où a lieu la rencontre (ex : gymnase, local maternelle 4 ans, etc.) :

k-Y a-t-il un service de garde offert aux parents?

l-Y a-t-il des commodités offertes aux parents? (ex : cafés, jus, biscuits, etc.) Précisez :

Autres commentaires sur l'accueil :

2.3- Fin de la rencontre

l- Stratégies utilisées pour terminer la rencontre :

- Remerciement des parents - Synthèse des éléments importants-
 Questions aux parents- Proposition de moyens pour assurer un suivi -
 Appréciation de la satisfaction des parents à la suite de la rencontre-
 Autres stratégies (précisez) :

3- Observations générales

m- Nombre de parents ayant pris la parole :

aucun de 1 à 3 parents de 4 à 6 parents plus de 7 parents

Pour chaque phrase suivante entourez le nombre à droite qui reflète votre opinion quant à cet énoncé. De manière générale,	Tout à fait en accord		Plus ou moins d'accord		Tout à fait en désaccord
	1	2	3	4	5
n- (...) la rencontre a été menée de manière à offrir aux parents la possibilité d'intervenir régulièrement, en divers moments	1	2	3	4	5
o- (...) les commentaires et questions des parents ont été reçus favorablement par le personnel en charge de la rencontre	1	2	3	4	5
p- (...) les informations transmises étaient claires et précises	1	2	3	4	5
q- (...) les parents ont semblé bien comprendre les informations	1	2	3	4	5
r- (...) les parents ont manifesté de l'intérêt pour les informations transmises	1	2	3	4	5
s- (...) les parents ont semblé apprécier la rencontre	1	2	3	4	5

Autres observations et commentaires généraux sur le déroulement de la rencontre :

Déroulement de l'atelier d'observation

2.1- Début des ateliers

2.1.1- Description de l'accueil des enfants et des parents (salle, matériel, organisation, échanges...) :

2.1.2 – Description du départ des ateliers :

2.2- Atelier de motricité globale (a-saut; b-alternance des pieds en montant/descendant les escaliers; c-se tenir sur un pied; d-répéter une séquence motrice; e-lancer le ballon)

2.2.1- Description des activités (p.ex., y a-t-il une mise en scène particulière ou du matériel spécial?):

a. Consigne activité 1 :

b. Consigne activité 2 :

c. Consigne activité 3 :

d. Consigne activité 4 :

e. Consigne activité 5 :

2.2.2 – Participation des enfants :

2.2.3 – Si des enfants ne participent pas ou peu, description de leurs réactions :

2.2.4- Description de facteurs limitant l'observation des enfants :

2.2.5- Autres commentaires sur l'atelier :

2.3- Atelier motricité fine (a-découpage; b- pâte à modeler; c-pont) :

2.3.1- Description des activités :

a. Consigne activité 1 :

b. Consigne activité 2 :

c. Consigne activité 3 :

2.3.2 – Participation des enfants :

2.3.3 – Si des enfants ne participent pas ou peu, description de leurs réactions :

2.3.4- Description de facteurs limitant l'observation des enfants :

2.3.5- Autres commentaires sur l'atelier :

2.4- Atelier développement cognitif (dessin visage) :

2.4.1- Description des activités :

2.4.2 – Participation des enfants :

2.4.3 – Si des enfants ne participent pas ou peu, description de leurs réactions :

2.4.4- Description de facteurs limitant l'observation des enfants :

2.4.5- Autres commentaires sur l'atelier :

2.5- Atelier développement cognitif (a-encastremets; b-activité de classification) :

2.5.1- Description des activités :

a. Consigne activité 1 :

b. Consigne activité 2 :

2.5.2– Participation des enfants :

2.5.3 – Si des enfants ne participent pas ou peu, description de leurs réactions :

2.5.4- Description de facteurs limitant l'observation des enfants :

2.5.5- Autres commentaires sur l'atelier :

2.6- Atelier développement cognitif (a-image différente à trouver; b-sons animaux à associer) :

2.6.1- Description des activités :

a. Consigne activité 1 :

b. Consigne activité 2 :

2.6.2 – Participation des enfants :

2.6.3 – Si des enfants ne participent pas ou peu, description de leurs réactions :

2.6.4- Description de facteurs limitant l'observation des enfants :

2.6.5- Autres commentaires sur l'atelier :

2.7- Ensemble des ateliers

Participation des enfants Pour chacune des phrases suivantes, entourez le nombre à droite qui correspond à votre appréciation de la situation observée De manière générale, les enfants...	Tout à fait en accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
2.7.1 - (...) ont bien compris les consignes reliées aux ateliers	1	2	3	4	5
2.7.2- (...) ont démontré de l'intérêt pour les ateliers	1	2	3	4	5
2.7.3- (...) ont semblé intimidés pendant les ateliers	1	2	3	4	5
2.7.4- (...) ont pu interagir régulièrement avec les adultes	1	2	3	4	5
2.7.5- (...) ont eu des difficultés à réaliser les ateliers	1	2	3	4	5
2.7.6- (...) ont éprouvé du plaisir dans les ateliers	1	2	3	4	5

2.8- Fin de l'atelier

2.8.1- Stratégies utilisées pour terminer la rencontre (parent-enfant) :

- Remerciement des enfants Invitation à revenir
Activité de clôture invitation à poursuivre une activité à la maison
Appréciation de la satisfaction des enfants à la suite de la rencontre
Matériel remis aux enfants
Autres stratégies (précisez) : _____

2.8.2- Autres observations et commentaires généraux sur le déroulement des ateliers :

3. - Volet parents

3.1- Description de ce qui est proposé aux parents pendant que les enfants sont en ateliers :

Rencontre formelle

Discussion informelle parents-personnel de l'école

Discussion informelle entre parents

Autres choix N.B. préciser ces autres choix :

3.2- Dans le cas d'une rencontre formelle, identification des principaux sujets abordés par le personnel de l'école pendant la rencontre:

personne	heure	Thèmes abordés	

4.- Retour en équipe sur les observations - rencontre de concertation

4.1- Heure du début/fin de la rencontre: _____ à _____

4.2-Durée de la rencontre : _____

4.3- Qui participe à cette rencontre?

Nom de la personne	Fonction	Tâche
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P

a- animation d'un atelier o- observation des enfants p- participation à une rencontre de parents

4.4-Déroulement (ex : chaque professionnel parle à tour de rôle des enfants qu'il a observés...) :

4.5- Quels sont les thèmes abordés? (ex : séparation avec le parent; difficultés de communication; timidité extrême; comportements agressifs; difficulté à suivre les consignes, etc.)

Annexe 6

Évaluation du programme Accès à l'école

Grille d'observation de l'atelier d'observation 2 GO 3

(Cantin et Bouchard, 2009)

École :

Date de la rencontre :

Nom de l'observatrice :

1- Informations générales

1.1- Heure / Début de la rencontre: _____ 1.2- Heure / Fin de la rencontre: _____

1.3- Durée totale de la rencontre: _____

1.4- Nombre d'enfants inscrits à la rencontre : _____

1.5- Nombre d'enfants présents à la rencontre : début _____ 1.6- fin _____

1.7- Nombre d'adultes présents (personnel école et AED/CSPE à la rencontre : _____

1.8- Identification du personnel de l'école et de l'AED/CSPE présent à la rencontre :

Nom de la personne	Fonction	Tâche
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P
		A O P

a- animation d'un atelier o- observation des enfants p- participation à une rencontre de parents

2- Déroulement de l'atelier d'observation

2.1- Début des ateliers

2.1.1- Description de l'accueil des enfants et des parents (salle, matériel, organisation, échanges...) :

2.1.2 – Description de l'amorce des ateliers :

2.2- Identification des aires d'activités (coins) offertes aux enfants

2.2.1 Nombre d'aires d'activités offertes aux enfants (Indiquez le nombre total) :

2.2.2 Pour chacune des aires d'activités, donnez un aperçu du matériel et des activités possibles pour les enfants :

Titre

Matériel et activité

2.2.3- Activités initiées par l'adulte ou l'enfant ?

Par choix libre de l'enfant

Sous l'incitation d'un adulte

À la fois, selon le choix de l'enfant et à l'incitation d'un adulte

Commentaires :

2.2.4 Participation des enfants Pour chacune des phrases suivantes, entourez le nombre à droite qui correspond à votre appréciation de la situation observée	Tout à fait en accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
De manière générale, les enfants...					
2.2.4.1 - (...) ont bien compris les consignes générales	1	2	3	4	5
2.2.4.2 - (...) ont démontré de l'intérêt pour les aires de jeu	1	2	3	4	5
2.2.4.3 - (...) ont semblé intimidés devant les activités offertes	1	2	3	4	5
2.2.4.4 - (...) ont pu interagir régulièrement avec les adultes	1	2	3	4	5
2.2.4.5 - (...) ont démontré de la concentration	1	2	3	4	5
2.2.4.6- (...) ont eu de la facilité à choisir leurs activités	1	2	3	4	5

2.5- Fin de la rencontre

2.5.1- Stratégies utilisées pour terminer la rencontre (parent-enfant) :

Remerciement des enfants

Invitation à revenir

Activité de clôture

invitation à poursuivre une activité à la maison

Appréciation de la satisfaction des enfants à la suite de la rencontre

Matériel remis aux enfants

Autres stratégies (précisez) : _____

2.5.2- Autres observations et commentaires généraux sur le déroulement de la rencontre :

3-Volet parents

3.1- Description de ce qui est proposé aux parents pendant que les enfants sont en ateliers :

Rencontre formelle

Discussion informelle parents-personnel de l'école

Discussion informelle entre parents

Autres choix N.B. préciser ces autres choix

3.2- Dans le cas d'une rencontre formelle, identification des principaux sujets abordés par le personnel de l'école pendant la rencontre:

Thèmes abordés	

4-Rencontre de concertation entre les observateurs

4.1 Durée de la rencontre :

4.2 Nombre de personnes présentes :

4.3 Identification des principales inquiétudes relevées chez certains enfants à la suite des observations (nommer les inquiétudes) :

4.4 Moyens proposés pour aider les enfants (nommer les moyens évoqués) :

4.5 Nombre d'enfants que l'on propose d'inviter au camp éducatif :

4.6 Commentaires sur la rencontre de concertation :

Annexe 7

Évaluation de construit de la grille d'observation Programme *Accès à l'école* (Cantin, 2009)

Consignes pour les évaluateurs

Partie A- En vous référant à la grille d'observation du programme AE qui vous a été remise, indiquez pour chacun des énoncés s'il correspond aux capacités d'un enfant de 4 ans.

Vous pouvez préciser votre pensée par un commentaire

Partie B- Répondez aux diverses questions en fonction de chacun des blocs.

Partie C- Indiquez vos commentaires généraux quant à la grille d'observation.

Partie D- En vous référant aux fiches descriptives des activités qui vous ont été remises, prononcez-vous sur chacune des activités.

Partie A- Pour chacun de ces énoncés indiquez s'il correspond aux capacités d'un enfant de 4 ans.

Motricité globale					
	Comportement	oui	plus ou moins	non	Commentaire
1	1 Sauter par l'avant environ 20 cm				
	2 Monter l'escalier en alternant les pieds				
	3 Descendre un escalier en alternant les pieds avec appui				
	4 Attraper un ballon avec les bras étendus				
	5 Lancer un ballon devant soi par-dessus				
	6 Se tenir sur un pied pendant une seconde				
	7 Jeu d'imitation motrice				
Motricité fine					
	Comportement	oui	plus ou moins	non	Commentaire
2	8 Couper du papier avec des ciseaux en suivant une ligne droite				
	9 Faire une boule avec de la pâte à modeler en la roulant sur la table et dans ses mains				
	10 Imiter la construction d'un pont avec 3 blocs				
Pré-écriture					
	Comportement	oui	plus ou moins	non	Commentaire
3	11 Tenir son crayon entre le pouce et l'index				
	12 Faire un bonhomme têtard (visage, bras, jambes)				
Développement cognitif					
	Comportement	oui	plus ou moins	non	Commentaire
4	13 Faire un casse-tête de 9 morceaux encastrables				
	14 Associer des éléments par catégories				
5	15 Trouver l'objet différent (2 exercices)				
	16 Associer images et sons				

6	Communication globale				
	Comportement	oui	plus ou moins	non	Commentaire
	17	Établir le contact visuel			
	18	Maintenir le contact visuel			
	19	Démontrer de l'intérêt à communiquer verbalement avec d'autres enfants / adultes			
	20	Répéter les mots spontanément			
	21	Utiliser des petites phrases en langue maternelle (selon les parents)			
	Développement socioaffectif				
	Comportement	oui	plus ou moins	non	Commentaire
	22	Se séparer facilement de ses parents			
23	Respecter les règles d'un jeu de groupe animé par un adulte				
24	Ranger ses jouets à la demande de l'adulte				
25	Attendre son tour				
26	Réagir convenablement lors des transitions				
27	Respecter les demandes de ses parents / d'un autre adulte				
7	Autres observations pertinentes				
	Comportement	oui	plus ou moins	non	Commentaire
	28	Enfant gaucher <input type="checkbox"/>			
	Comportement	oui	plus ou moins	non	Commentaire
	29	Se montre agressif physiquement ou verbalement envers l'adulte ou les autres enfants			
30	S'opposer aux consignes				

Partie B- Il s'agit maintenant de vous prononcer sur chacun des blocs d'items

Pour chacune des phrases suivantes, entourez le nombre à droite qui correspond à votre degré d'accord avec les énoncés puis précisez votre point de vue par des commentaires	Tout à fait en accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Bloc Motricité globale					
L'ensemble des items de ce bloc permet d'établir un portrait juste de l'enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Certains items seraient à ajouter ou à enlever	1	2	3	4	5
Commentaires					
Bloc Motricité fine					
L'ensemble des items de ce bloc permet d'établir un portrait juste de l'enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Certains items seraient à ajouter ou à enlever	1	2	3	4	5
Commentaires					
Bloc Pré-écriture					
L'ensemble des items de ce bloc permet d'établir un portrait juste de l'enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Certains items seraient à ajouter ou à enlever	1	2	3	4	5
Commentaires					
Bloc Développement cognitif					
L'ensemble des items de ce bloc permet d'établir un portrait juste de l'enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Certains items seraient à ajouter ou à enlever	1	2	3	4	5
Commentaires					

Bloc Communication globale					
L'ensemble des items de ce bloc permet d'établir un portrait juste de l'enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Certains items seraient à ajouter ou à enlever	1	2	3	4	5
Commentaires					
Bloc Développement socioaffectif					
L'ensemble des items de ce bloc permet d'établir un portrait juste de l'enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Certains items seraient à ajouter	1	2	3	4	5
Commentaires					
Bloc Autres observations pertinentes					
L'ensemble des items de ce bloc permet d'établir un portrait juste de l'enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Certains items seraient à ajouter ou à enlever	1	2	3	4	5
Commentaires					

Partie C- Commentaires généraux sur l'outil

Pour chacune des phrases suivantes, entourez le nombre à droite qui correspond à votre degré d'accord avec les énoncés puis précisez votre point de vue par des commentaires	Tout à fait en accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
De manière générale, cette grille permet de dresser un portrait représentatif des capacités d'un enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Commentaires					
Cette grille permet de cerner les habiletés de base nécessaires à l'entrée à l'école chez l'enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Commentaires					

Cette grille permet de dépister des enfants de 4 ans pouvant manifester des difficultés de développement	1	2	3	4	5
Commentaires					

Partie D - Commentaires sur les ateliers

Pour chacune des phrases suivantes, entourez le nombre à droite qui correspond à votre degré d'accord avec les énoncés puis précisez votre point de vue par des commentaires	Tout à fait en accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Activité pour observer la motricité globale					
Cette activité est adaptée aux capacités d'un enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Cette activité permet à l'enfant de démontrer son plein potentiel	1	2	3	4	5
Cette activité donne l'occasion à l'enfant de démontrer ses capacités dans le domaine	1	2	3	4	5
Commentaires					
Activité pour observer la motricité fine					
Cette activité est adaptée aux capacités d'un enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Cette activité permet à l'enfant de démontrer son plein potentiel	1	2	3	4	5
Cette activité donne l'occasion à l'enfant de démontrer ses capacités dans le domaine	1	2	3	4	5
Commentaires					
Activité pour observer la préécriture					
Cette activité est adaptée aux capacités d'un enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Cette activité permet à l'enfant de démontrer son plein potentiel	1	2	3	4	5
Cette activité donne l'occasion à l'enfant de démontrer ses capacités dans le domaine	1	2	3	4	5
Commentaires					

Activité reliée pour observer le développement cognitif A					
Cette activité est adaptée aux capacités d'un enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Cette activité permet à l'enfant de démontrer son plein potentiel	1	2	3	4	5
Cette activité donne l'occasion à l'enfant de démontrer ses capacités dans le domaine	1	2	3	4	5
Commentaires					
Activité pour observer le développement cognitif B					
Cette activité est adaptée aux capacités d'un enfant de 4 ans	1	2	3	4	5
Cette activité permet à l'enfant de démontrer son plein potentiel	1	2	3	4	5
Cette activité donne l'occasion à l'enfant de démontrer ses capacités dans le domaine	1	2	3	4	5
Commentaires					

Suggestions et recommandations :

Annexe 8

Évaluation du programme Accès à l'école
Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-1
(Cantin et Bouchard, 2009)

Cette grille est destinée aux entrevues téléphoniques à réaliser auprès des enseignantes ayant participé au programme Accès à l'école.

Directives :

Contactez l'enseignante et convenez d'un moment pour cette entrevue d'une durée approximative de 20 à 30 minutes.

Indiquer que les informations seront traitées confidentiellement : dénominalisées, etc.
Rappeler que nous cherchons à connaître leur point de vue et en ce sens, une réponse utile pour le projet est **celle** qui dépeint le mieux leur point de vue.

Rappeler que le but de cette démarche s'effectue dans le cadre du projet d'évaluation de l'implantation (recueillir des informations afin de comprendre comment le programme est appliqué dans divers milieux).

Vérifier si la personne a des questions sur le projet d'évaluation et y répondre au besoin.

École :	Enseignante contactée :
Date de l'entrevue :	Interview réalisé par :

Informations générales

- 1- Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école?
- 2- Serez-vous l'enseignante des groupes de 4 ans dans cette école l'an prochain?
- 3- Avez-vous déjà participé à Accès à l'école? Oui Non
- 1- Si oui, à combien de reprises?

Concertation avec le CPS

- 5.1- Collaborez-vous d'une manière ou d'une autre avec le Centre de pédiatrie sociale ? oui non

5.2- Précisez la nature de votre collaboration? (ex : participation à des rencontres)

Motif de participation du milieu

6- Quelle est la **principale** raison pour laquelle vous avez adhéré au projet Accès à l'école?

7-Y a-t-il d'autres raisons?

Mobilisation du milieu

8.1- Qu'est-ce que cela vous demande (exige) de participer à ce programme?

8.2- Qu'est-ce qui favorise votre participation ?

8.3- Qu'est-ce qui rend votre participation plus difficile?

9- Combien de temps au total estimez-vous avoir consacré depuis janvier à ce programme?

Activités du programme Accès à l'école

Indiquez votre niveau de satisfaction	Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
10- Quel est votre niveau de satisfaction de la rencontre d'information? Pourquoi :	1	2	3	4	5
11- Quel est votre niveau de satisfaction de la première rencontre d'observation? Pourquoi :	1	2	3	4	5
12- Quel est votre niveau de satisfaction de la seconde rencontre d'observation? Pourquoi :	1	2	3	4	5

Adaptation du milieu pour accueillir l'enfant

13- Pour le groupe d'enfants qui va commencer en septembre prochain, qu'est-ce que le programme a permis jusqu'à maintenant (en quoi a-t-il été aidant)?

14.1- Avez-vous eu accès aux informations recueillies lors des observations? Oui Non

14.2- Si oui, de quelle manière (bilan écrit, transmission verbale, etc.)?

15.1- Globalement, comment décririez-vous le groupe d'enfants que vous aurez en septembre?

15.2- Quelles sont les forces des enfants qui seront dans votre groupe/classe?

15.3- Quelles sont les difficultés que vous anticipez?

16- Les informations recueillies auprès des enfants vous ont servi principalement à ... (cocher uniquement les réponses fournies par l'enseignante, ne pas souffler les réponses)

préparer l'accueil en septembre		adapter le programme (pédagogie...)	
équilibrer les groupes/classes		aller chercher du soutien professionnel	
mieux connaître les familles		Travailler en partenariat avec les ressources du milieu	

17. Ces informations vous ont-elles servi à la formation les groupes d'enfants? Oui Non

18.1 - Ces informations vous ont-elles amenés à adapter votre programme d'activités et votre pédagogie en fonction des enfants ? Oui Non

18.2 – Précisez :

Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus haut niveau de difficulté,

19.1- Comment évaluez-vous le niveau de défi posé par ces enfants?

19.2- Pourquoi?

20.1- Comment entrevoyez-vous la rentrée?

20.2- Pourquoi?

21- En définitive, quels sont les avantages pour vous de ce programme comme enseignante?

22- Quels sont les avantages pour l'enfant?

23- Quels sont les avantages pour la famille?

Indiquez votre niveau d'accord avec l'énoncé suivant	Tout à fait en accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
24- En définitive, les informations recueillies ont été utiles pour la planification de la rentrée chez les maternelles 4 ans.	1	2	3	4	5
25- Je suis satisfait(e) de mon expérience avec le programme Accès à l'école cette année.	1	2	3	4	5

Autre(s) commentaire(s) en terminant :

Merci beaucoup !

On vous recontactera à la fin de septembre pour savoir comment la rentrée s'est passée! Bon été!

Annexe 9

Évaluation du programme Accès à l'école

Grille d'entrevue pour l'éducatrice ou la responsable du service de garde GEd-1 (Cantin et Bouchard, 2009)

Cette grille est destinée aux entrevues téléphoniques à réaliser auprès des responsables des services de garde ayant participé au programme Accès à l'école.

Directives :

Contactez la responsable du service de garde de l'école et convenez d'un moment pour cette entrevue d'une durée approximative de 20 à 30 minutes.

Vérifiez qui est la meilleure personne pour répondre à ce questionnaire (éducatrice auprès des 4 ans ou responsable).

Indiquez que les informations seront traitées confidentiellement : dénominalisées, etc.

Rappelez que nous cherchons à connaître leur point de vue et en ce sens, une réponse utile pour le projet est celle qui décrit le mieux leur point de vue.

Rappelez le but de cette démarche dans le cadre du projet d'évaluation de l'implantation (recueillir des informations afin de comprendre comment le programme est appliqué dans divers milieux).

Vérifiez si la personne a des questions sur le projet d'évaluation et y répondez au besoin.

École :	Personne contactée :
Date de l'entrevue :	Entrevue réalisée par :

Informations générales

1- Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école (nommez l'école)?

2- Serez-vous responsable du service de garde de cette école l'an prochain?

3- Avez-vous déjà participé au programme Accès à l'école? Oui Non

4- Si oui, à combien de reprises (et demandez si c'était dans ce même milieu)?

Concertation avec le CPS

5.1- Collaborez-vous d'une manière ou d'une autre avec le Centre de pédiatrie sociale ? Oui Non

5.2- Précisez la nature de votre collaboration? (ex : participation à des rencontres) :

Motif de participation du milieu

6.1- Quelle est la **principale** raison pour laquelle vous participez au projet Accès à l'école?

6.2- Y a-t-il d'autres raisons?

Mobilisation du milieu

7.1- Qu'est-ce que cela vous demande (exige) de participer à ce programme?

7.2- Qu'est-ce qui, dans votre milieu, favorise votre participation ?

7.3- Qu'est-ce qui, dans votre milieu, rend votre participation plus difficile?

8- Combien de temps au total estimez-vous avoir consacré depuis janvier à ce programme (concernant le projet de cette année-rentree 2009)?

Activités du programme Accès à l'école

Indiquez votre niveau de satisfaction	Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
9- Quel est votre niveau de satisfaction de la rencontre d'information pour les parents? Pourquoi :	1	2	3	4	5
10- Quel est votre niveau de satisfaction de la première rencontre d'observation? Pourquoi :	1	2	3	4	5
11- Quel est votre niveau de satisfaction de la seconde rencontre d'observation? Pourquoi :	1	2	3	4	5

Adaptation du milieu pour accueillir l'enfant

12- Pour le groupe d'enfants qui va commencer en septembre prochain, qu'est-ce que le programme a permis jusqu'à maintenant (en quoi a-t-il été aidant)?

13.1- Avez-vous eu accès aux informations recueillies lors des observations? Oui Non

13.2- Si oui, de quelle manière (bilan écrit, transmission verbale...)?

14- Les informations recueillies auprès des enfants vous ont servi principalement à ... (cocher uniquement les réponses fournies par l'éducatrice, ne pas souffler les réponses)

préparer l'accueil en septembre		adapter le programme (pédagogie...)	
équilibrer les groupes/classe		aller chercher du soutien professionnel	
mieux connaître les familles		Travailler en partenariat avec les ressources du milieu	
Autres réponses :			

15.1 - Ces informations vous ont-elles amené à adapter votre programme d'activités et vos interventions en fonction des enfants que vous aurez en septembre 2009 ? Oui Non

15.2 – Précisez :

Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus haut niveau de difficulté,

16.1- Comment évaluez-vous le niveau de défi posé par ces enfants?

16.2- Pourquoi?

Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus haut niveau de difficulté,

17.1- Comment entrevoyez-vous la rentrée?

17.2- Pourquoi?

18- Quels sont les avantages de ce programme pour vous comme responsable ou éducatrice?

19- Quels sont les avantages pour l'enfant?

20- Quels sont les avantages pour la famille?

21-Qu'est-ce que vous retirez de ce programme comme responsable d'un service de garde?

Indiquez votre niveau d'accord avec l'énoncé suivant	Tout à fait en accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
22- En conclusion, les informations recueillies ont été utiles pour la planification de la rentrée chez les maternelles 4 ans.	1	2	3	4	5
23- Je suis satisfait(e) de mon expérience avec le programme Accès à l'école cette année	1	2	3	4	5

Autre(s) commentaire(s) en terminant :

Merci beaucoup pour votre temps!

On vous recontactera à la fin de septembre. Bon été!

Annexe 10

Évaluation du programme Accès à l'école

Grille d'entrevue pour le personnel de direction GD-1

(Cantin et Bouchard, 2009)

Cette grille est destinée aux entrevues téléphoniques à réaliser auprès des directions d'école ayant participé au programme Accès à l'école.

Directives :

Contactez la direction d'école et convenez d'un moment pour cette entrevue d'une durée approximative de 20 à 30 minutes.

Indiquez que les informations seront traitées confidentiellement.

Rappelez le but de cette démarche dans le cadre du projet d'évaluation de l'implantation (recueillir des informations afin de comprendre comment le programme est appliqué dans divers milieux).

Vérifiez si la personne a des questions sur le projet d'évaluation et y répondez au besoin.

***Profitez de ce contact téléphonique pour vérifier le meilleur moyen de rejoindre l'enseignante et la responsable du service de garde scolaire.

École :	Personne contactée :
Date de l'entrevue :	Entrevue réalisée par :

Informations générales

1- Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école?

2- À combien de reprises avez-vous participé au programme Accès à l'école dans votre milieu?

Concertation avec le CPS

3.1- Collaborez-vous déjà avec le Centre de pédiatrie sociale (CSPE ou AED)? Oui Non

3.2- Quelle forme prend cette collaboration (en excluant Accès à l'école)?

3.3- À quelle fréquence se déroulent ces contacts avec le Centre de pédiatrie sociale?

3.4- De quoi discutez-vous généralement lors de ces contacts ou lors de ces rencontres? (objet ou thème de la collaboration : santé des enfants, suivi des dossiers...)

Motif de participation du milieu

4.1- Quelle est **la principale raison** pour laquelle vous avez adhéré (ou votre milieu a adhéré) au projet Accès à l'école?

4.2- Y a-t-il d'autres raisons?

Mobilisation du milieu scolaire

5 -Comme directeur (directrice), selon votre expérience, qu'exige la mise en place du programme Accès à l'école?

6. Comment parvenez-vous à mobiliser le personnel de votre école pour ce programme?

6.1- Qu'est-ce qui vous aide dans cette tâche?

6.2- Qu'est-ce qui est le plus difficile dans cette tâche?

7.1- Quelles mesures ont été prises dans votre école pour rejoindre les parents?

7.2- Avez-vous prévu des mesures de relance auprès d'eux? Si oui, lesquelles?

8- Complétez l'énoncé suivant : dans l'ensemble, diriez-vous que le programme Accès à l'école est Très facile, facile, plus ou moins facile, difficile ou très difficile à mettre en place?

9- Selon vous, quel est le coût (\$) de votre participation cette année au programme Accès à l'école (pour votre école)? (si la personne ne peut répondre, ne pas insister)

10- Depuis janvier, combien de temps au total estimez-vous avoir consacré à ce programme ?

Activité du programme Accès à l'école

Indiquez votre niveau de satisfaction	Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
11- Quel est votre niveau de satisfaction de la rencontre d'information? Pourquoi :	1	2	3	4	5
12- Quel est votre niveau de satisfaction de la première rencontre d'observation? Pourquoi :	1	2	3	4	5
13- Quel est votre niveau de satisfaction de la seconde rencontre d'observation? Pourquoi :	1	2	3	4	5

Planification des ressources professionnelles

14- Pour le groupe d'enfants qui va commencer en septembre prochain, qu'est-ce que le programme a permis jusqu'à maintenant (en quoi a-t-il été facilitant)?

15- Les informations recueillies auprès des enfants ont servi principalement à ... (préparer la rentrée, adapter la pédagogie...N.B. ne suggérer ces pistes que si la personne ne semble pas savoir quoi répondre)

16- Avez-vous été amené à planifier des ressources professionnelles (telles qu'orthophonie) particulières pour certains des enfants observés? Si oui, dans quelle mesure et de quelle manière? Précisez :

Indiquez votre niveau d'accord avec l'énoncé suivant	Tout à fait en accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
17- En définitive, les informations recueillies ont été utiles pour la planification de la rentrée chez les maternelles 4 ans.	1	2	3	4	5
18- Je suis satisfait(e) de mon expérience avec le programme Accès à l'école cette année.	1	2	3	4	5

19- En terminant, auriez-vous d'autres commentaires à formuler :

Merci beaucoup!

Nous vous contacterons plus tard à l'automne pour quelques questions supplémentaires. Bon été!

Annexe 11

Informations à l'intention des animateurs et animatrices du camp éducatif du programme Accès à l'école

Pour l'année 2009, une équipe du département d'Éducation et pédagogie de l'UQÀM a été mandatée pour effectuer l'évaluation d'implantation du programme *Accès à l'école*. Dans le but de mieux connaître le fonctionnement des camps éducatifs de ce programme, nous voudrions observer le fonctionnement d'une journée de camp éducatif pour chacune des écoles participantes. Votre collaboration est très appréciée.

Contexte des observations :

Les observations se feront dans le cadre de la routine habituelle du camp éducatif. Lors de ces observations, nous nous intéresserons à l'environnement physique et social des enfants et à leur expérience quotidienne au camp. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire, l'observation vise à permettre de décrire ce que vit l'enfant.

Une observatrice se déplacera à votre établissement. Celle-ci aura à remplir des grilles d'observation. Vous la verrez prendre beaucoup de notes. Cette observatrice adoptera une position discrète tout au cours de la journée d'observation; elle n'entrera pas en interaction avec les enfants ou les animateurs pendant le déroulement des activités régulières. Elle vous suivra toute la journée dans vos différentes activités avec les enfants du camp éducatif.

Nature de votre participation:

Accepter que l'on observe l'environnement (une seule journée d'observation; durée : de 8h30 à 14h30) du camp éducatif de votre établissement.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Seuls le responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche auront accès aux informations concernant les données recueillies sur les camps éducatifs. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Réponses à vos questions :

Afin d'obtenir davantage d'informations sur ce projet ou pour émettre un commentaire, veuillez communiquer avec le responsable du projet à l'UQÀM, Monsieur Gilles Cantin Ph.D., au 514-987-3000 p.5008.

Consentement du personnel animateur du camp éducatif

J'ai pris connaissance des informations précédentes et je consens à être observé.

Nom (lettres moulées) :

Date :

Signature de l'animateur/animatrice du
camp éducatif

Signature du témoin

Annexe 12

Évaluation du programme Accès à l'école
Observations générales sur le camp éducatif
(Cantin, Bouchard et Lemire, 2009)

Identification

Nom : _____ École : _____

Date _____

1- Nombre d'enfants présents :

2- Personnel éducateur présent :

Femme(s) : _____ Homme(s) : _____ Total éducateurs : _____

Locaux

3- Au cours de la période d'observation, les enfants se trouvent-ils dans des locaux appartenant à l'école ?

oui non

4- Au cours de la période d'observation, quels sont les types de locaux utilisés pour les enfants (vous pouvez cocher plusieurs réponses parmi les suivantes)?

Gymnase Local du service de garde
Classe maternelle 4 ans Classe de maternelle 5 ans
Autre salle de classe Autre local (précisez) : _____

5- Au cours de la période observée, quel est le local où les enfants passent le plus de temps?

Gymnase Local du service de garde
Classe de maternelle 4 ans Classe de maternelle 5 ans
Autre salle de classe Autre local (précisez) : _____

Horaire

6- Quel est l'horaire du camp de jour dans ce milieu ?

Arrivée des enfants _____ Départ des enfants _____

7- Remarques :

Annexe 13

Évaluation du programme Accès à l'école

Questionnaire pour les animatrices (teurs) des camps éducatifs

(Cantin, Bouchard et Lemire, 2009)

Bonjour,

Nous vous remercions de bien vouloir remplir ce court questionnaire. Ces informations aideront à réaliser l'évaluation d'implantation du programme *Accès à l'école*. Votre participation est très utile.

Merci beaucoup!

Identification

Nom :

École :

1- Quel est votre âge ? _____

2- Quelle est votre situation familiale?

Sans enfant 1 enfant

2 enfants 3 enfants et plus

3- Quel diplôme d'étude possédez-vous? Cochez le plus haut niveau complété.

Secondaire Collégial

Universitaire

4- Avez-vous complété un programme de formation dans le domaine de l'éducation ? Si oui, précisez la formation complétée ?

Oui Non

Formation complétée (par ex. : éducatrice en petite enfance) : _____

5- Poursuivez-vous actuellement un programme d'études? Si oui, identifiez le niveau et donnez le titre de ce programme d'études. Si non passez à la question suivante.

Secondaire Collégial

Universitaire Titre du programme : _____

6- Quelle est votre expérience comme éducatrice des camps de jour pour le programme Accès à l'école?

J'y travaille pour la 1^{ère} fois C'est ma deuxième expérience

C'est ma troisième expérience J'y ai travaillé quatre étés ou plus

7- Quelle est votre expérience de travail comme éducatrice auprès de jeunes enfants (4 ans et moins)?

C'est ma première expérience J'ai moins d'une année d'expérience

Je possède de 1 à 3 ans d'expérience J'ai plus de 3 années d'expérience

8- À l'automne prochain, prévoyez-vous occuper un emploi à l'école où se déroule le camp éducatif?

Oui Non

Fonction occupée dans l'école à l'automne 2009 : _____

Représentativité des situations observées

Au terme de la journée, indiquez dans quelle mesure les situations qui ont été observées aujourd'hui sont représentatives de ce que vous vivez au quotidien avec les enfants de votre groupe. Encerclez votre choix parmi ceux figurant dans la liste plus bas. Par exemple, si la situation d'observation qui s'est déroulée pendant l'avant-midi est peu représentative de ce que vous vivez habituellement (par exemple, les enfants ont été plus turbulents ou plus silencieux qu'à l'habitude, etc.), encerclez le 2. Vous pouvez préciser votre réponse sur la ligne prévue à cette fin.

9.1.- Dans quelle mesure les situations qui se sont déroulées ce matin sont-elles représentatives de ce qui est vécu habituellement avec les enfants

1	2	3	4	5
Pas du tout représentatif	Un peu représentatif	Moyennement représentatif	Très représentatif	Tout à fait représentatif

9.2. Explications : _____

10.1. – Dans quelle mesure les situations qui se déroulent en après-midi sont-elles représentatives de ce qui est vécu habituellement avec les enfants?

1	2	3	4	5
Pas du tout représentatif	Un peu représentatif	Moyennement représentatif	Très représentatif	Tout à fait représentatif

10.2. Explications : _____

Annexe 14
Échelle d'Observation de la Qualité Éducative (ÉOQÉ)

Dans le cadre du projet d'évaluation d'implantation du programme *Accès à l'école*, les sous-dimensions utilisées dans l'ÉOQÉ sont les suivantes :

Dimensions de la qualité éducative	Sous-dimensions associées	Sous-dimensions sélectionnées par l'UQÀM dans le cadre du projet
1. Structuration des lieux	1.1 Aménagement des lieux	←
	1.2 Matériel	←
2. Structuration des activités	2.1 Planification des activités	
	2.2 Observation des enfants	
	2.3 Horaire de la journée	
	2.4 Activités	←
3. Interaction de l'éducatrice avec les enfants	3.1 Valorisation du jeu	←
	3.2 Intervention démocratique	←
	3.3 Communication et relations interpersonnelles	←
4. Relations du personnel avec les parents		
5. Activités de base	5.1 Accueil	
	5.2 Repas	←
	5.3 Soins personnels	
	5.4 Périodes de transition	←
	5.5 Jeux extérieurs	
	5.6 Départ	

Pour plus d'informations, consulter le site suivant :

http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_echelle_observation_installation.pdf

Annexe 15

Évaluation du programme Accès à l'école
Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-2
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2009)

Cette grille est destinée aux entrevues téléphoniques auprès des enseignantes ayant accueilli un groupe d'enfants en septembre, dont certains ont participé au programme Accès à l'école (observation et camps éducatifs).

Directives :

Contactez l'enseignante et convenez d'un moment pour cette entrevue d'une durée approximative de 20 à 30 minutes.

Indiquer que les informations seront traitées confidentiellement : dénominalisées, etc.

Rappeler que nous cherchons à connaître leur point de vue et, en ce sens, une réponse utile pour le projet est **celle** qui dépeint le mieux leur point de vue.

Rappeler que le but de cette démarche est dans le cadre du projet d'évaluation de l'implantation (recueillir des informations afin de comprendre comment le programme est appliqué dans divers milieux).

Vérifier si la personne a des questions sur le projet d'évaluation et y répondre au besoin.

École :	Enseignante contactée :
Date de l'entrevue :	Interview réalisé par :
Nb de groupes maternelles 4 ans dans l'école :	
Nb d'enseignantes (maternelle 4 ans) dans l'école:	

Informations générales

1- Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école (nommer l'école)?

2- Combien d'années d'expérience avez-vous en maternelle 4 ans?

3- Vous enseignez auprès de combien de groupes d'enfants cette année ?

1 2 (encercler la réponse)

4- Au printemps dernier, avez-vous participé aux activités du programme Accès à l'école?

Oui Non

5- Au total, combien d'années avez-vous participé à Accès à l'école ?

0 1 2 3 4 5 6 (encercler le nombre d'années)

6- Indiquez dans quel(s) autre(s) milieu(x) vous avez participé à Accès à l'école?

Transmission des informations sur les enfants

7- Avez-vous reçu des informations sur les enfants qui ont participé aux ateliers d'observation?

Oui Non

8- De quelles façons vous ont été transmises ces informations? (bilan écrit, rencontre avec un représentant du centre de pédiatrie sociale ou autre personne...)

9- Pouvez-vous indiquer combien d'enfants parmi votre (vos) groupe(s) ont participé aux camps éducatifs d'Accès à l'école ?

Abordons la transmission d'informations sur les enfants dans le cadre d'Accès à l'école

10- Avez-vous reçu des informations sur les enfants à la suite de leur participation au camp éducatif?

Oui Non (si la réponse est non, passer à la question 13)

11- Si oui, de quelles façons vous ont été transmises ces informations? (bilan écrit, rencontre avec un représentant du centre de pédiatrie sociale ou autre personne...)

12- Qu'est-ce que l'on vous a rapporté sur les enfants en général?

13- À quoi vous ont servi les diverses informations (ateliers d'observation et/ou camp éducatif)?

N.B. Ne pas nommer ces catégories, mais cocher directement dans la case les items abordés dans l'entrevue et ajouter les autres usages identifiés par les enseignantes.

Préparer l'accueil en septembre		Adapter le programme (pédagogie...)	
Équilibrer les groupes/classe		Aller chercher du soutien professionnel	
Mieux connaître les enfants et leur famille		Travailler en partenariat avec les ressources du milieu	
Autres			

14- Parmi les informations que l'on vous a rapportées, lesquelles vous ont été les plus utiles? Pourquoi?

15- Y a-t-il des informations que vous n'avez pas reçues et qui vous auraient été utiles ? Pourquoi?

Maintenant, nous allons parler de la formation des groupes d'élèves

16- Les informations transmises ont-elles servi à la formation des groupes d'enfants?
Oui Non

17- Si oui, la composition des groupes s'est-elle révélée comme étant équilibrée ?
Oui Non

18- Avez-vous eu à réajuster la composition des groupes?

19- Les informations transmises vous ont-elles incité à apporter des ajustements à votre programme d'activités et à votre pédagogie en fonction des enfants?
Oui Non

Des exemples :

Accueil des enfants

20- Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus haut niveau de difficulté, comment s'est déroulée la rentrée des enfants cette année?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21- Est-ce que cela s'est passé comme vous l'aviez prévu?
Oui Non

22- Qu'est-ce qui vous a surpris au cours de la rentrée ? (demander un ou deux exemples)

23- Avez-vous observé des éléments qui vous laissent penser que le programme Accès à l'école change quelque chose pour les enfants? (demander un ou deux exemples)

24- Est-ce que tous les enfants qui nécessitaient une attention particulière ont été identifiés ?
Oui Non

25- Avez-vous déjà vécu la rentrée des quatre ans dans un milieu où le programme Accès à l'école n'était pas en place?

Oui Non (Si non, passer à la question 29)

26- Si oui, observez-vous des différences dans les réactions des enfants? (demander quelques exemples)

27- Que change le programme Accès à l'école dans votre travail d'enseignante?
(Demander quelques exemples...)

28- Observez-vous des différences dans les relations avec les familles? (demander quelques exemples)

Indiquez votre degré d'accord pour les énoncés suivants	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
29- Je crois que le programme Accès à l'école a facilité la rentrée des enfants 30- SVP, donnez un exemple pour illustrer votre point de vue :	1	2	3	4	5
31- Le programme Accès à l'école a facilité votre travail lors de la rentrée 32- SVP, donnez un exemple pour illustrer votre point de vue :	1	2	3	4	5
33- Le programme a aidé les parents à mieux vivre la rentrée 34- SVP, donnez un exemple pour illustrer votre point de vue :	1	2	3	4	5
35- Le programme a facilité la concertation entre les différents intervenants dans l'école 36- SVP, donnez un exemple pour illustrer votre point de vue :	1	2	3	4	5

Merci beaucoup de votre participation ! Et bonne rentrée!