

# Évaluation du programme *Accès à l'école*

## Évaluation des effets

Gilles Cantin, Caroline Bouchard, Annie Charron et Julie Lemire  
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 et 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 coordonnatrices du programme AE pour l'année 2010, Faye Duhamel du CSPE ainsi que son assistante Katherin Cabrera; pour AED, Alexandra Jung ainsi que Véronique Lacroix. La collaboration de ces personnes significatives 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.

Nos remerciements vont également au personnel des milieux scolaires qui nous ont accueillis et ont permis la réalisation des diverses observations. Nous soulignons également la générosité des enseignantes et du personnel de direction qui ont accepté de participer aux entrevues. Leur contribution a été grandement appréciée et nous tenons à leur adresser notre gratitude.

Nous souhaitons souligner l'aide précieuse des assistantes de recherche qui se sont ajoutées à notre équipe. Nous pensons à Annie Lapierre, Geneviève Gouger, Lysiane Robidoux, Michèle Lebœuf et Lina Al-Habib qui ont grandement collaboré aux diverses étapes de la collecte des données.

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'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

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

Julie Lemire, professionnelle de recherche, UQAM

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction .....	1
1. Évaluation du programme AE : aperçu de la démarche .....	2
Rappel des phases I et II.....	3
2. Méthodologie retenue de l'évaluation des effets du programme .....	4
2.1. Entrevues des parents.....	5
2.1.1. Lettre d'information et de consentement aux parents .....	8
2.1.2. Grille d'entrevue pour le parents (GEPae-1).....	8
2.1.3. Grille d'entrevue pour le parent (GEP-2) .....	8
2.2. Mesures auprès des enfants .....	9
2.2.1. Le <i>Profil socioaffectif, version abrégée (PSA-A)</i> .....	10
2.2.2. Le <i>Lollipop</i> .....	11
2.2.3. Deux sous-tests du <i>WPPSI-III</i> : score composite de langage.....	12
2.3. Démarches auprès des enseignantes .....	13
2.3.1. Lettre d'information et de consentement aux enseignantes .....	14
2.3.2. Observation des interactions en classe.....	15
2.3.3. Grille d'entrevue pour l'enseignante (GE-3) .....	17
2.4. Entrevues auprès du personnel de direction (GD-2) .....	17
3. Résultats et discussion .....	20
3.1. Entrevues avec les parents.....	20
3.1.1. Entrevues avec les parents au temps 1.....	20
3.1.2. Entrevues avec les parents au temps 2.....	23
3.1.3. Synthèse des données recueillies auprès des parents.....	28
3.2. Mesures auprès des enfants .....	29
3.2.1. Résultats au <i>Profil socioaffectif, version abrégée (PSA-A)</i> .....	29
3.2.2. Résultats au test du <i>Lollipop</i> .....	31
3.2.3. Synthèse des données recueillies auprès des enfants.....	33
3.3. Observations des interactions en classe .....	34
3.4. Entrevues auprès des enseignantes.....	39
3.4.1. Transmission d'informations .....	39
3.4.2. Formation des groupes d'élèves.....	41
3.4.3. Accueil des enfants à la rentrée scolaire .....	42
3.4.4. Expériences précédentes .....	44
3.4.5. Durée de l'intégration.....	45
3.4.6. Perceptions des enseignantes à l'égard des enfants .....	46
3.4.7. Perceptions des enseignantes à l'égard de leur travail .....	48
3.4.8. Perceptions des enseignantes à l'égard des parents.....	50
3.4.9. <i>Sentiment d'efficacité générale des enseignantes</i> .....	51
3.4.10. Synthèse des données recueillies auprès des enseignantes.....	52
3.5. Entrevues auprès des directions d'école .....	54
3.5.1. Activités de transition dans les deux groupes .....	54
3.5.2. Activités menées en partenariat avec les ressources du milieu .....	55

3.5.3. Attitudes de l'équipe-école à l'égard des mesures de transition .....	56
3.5.4. Expérience de la rentrée pour les enseignantes.....	57
3.5.5. Expérience de la rentrée pour les enfants.....	57
3.5.6. Perception des directions d'école à l'égard des mesures de transition de leur milieu.....	59
3.5.7. Perception du niveau de difficulté de la rentrée .....	61
3.5.8. Synthèse des données recueillies auprès des directions d'école .....	61
Conclusion.....	62
Références .....	67
Annexe 1 .....	70
Annexe 2 .....	75
Annexe 3 .....	77
Annexe 4 .....	82
Annexe 5 .....	89
Annexe 6 .....	91
Annexe 7 .....	92
Annexe 8 .....	101

## LISTE DES FIGURES

Figure 1- Taux d'accord des parents concernant la préparation de leur enfant pour la rentrée scolaire .	25
Figure 2- Taux d'accord des parents sur des questions concernant la rentrée scolaire .....	27
Figure 3- Résultats au trois échelles du <i>CLASS</i> .....	34
Figure 4- Résultats aux dix sous-échelles du <i>CLASS</i> .....	36
Figure 5- Comparaison entre les résultats au <i>CLASS</i> de l'échantillon et des données de référence américaines.....	37
Figure 6- Transmission d'informations sur les enfants aux enseignantes .....	39
Figure 7- Participation des enseignantes des deux groupes à la formation des groupes d'élèves .....	41
Figure 8- Perception des enseignantes quant à l'équilibre dans les groupes d'élèves .....	42
Figure 9- Perception des enseignantes quant au niveau de difficulté de la rentrée scolaire .....	43
Figure 10- Taux d'accord des enseignantes avec des énoncés en lien avec la rentrée scolaire des enfants .....	43
Figure 11- Taux d'accord des enseignantes sur les questions reliées aux enfants lors de la rentrée .....	47
Figure 12- Taux d'accord des enseignantes sur les questions reliées à leur travail lors de la rentrée.....	49
Figure 13- Taux d'accord des enseignantes sur les questions reliées à leurs relations avec les parents...	50
Figure 14- Attitude des équipes-école face aux mesures pour soutenir la transition.....	56
Figure 15- Perception des directions d'école concernant les mesures mises en place dans leur école ....	60
Figure 16- Perceptions des directions d'école et des enseignantes quant à la rentrée scolaire.....	61
Figure 17- Schéma synthèse de la théorie du Programme <i>Accès à l'école</i> .....	74

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Nombre de parents participants au temps 1 (printemps 2010) .....	6
Tableau 2- Langue principalement parlée à la maison .....	6
Tableau 3- Première expérience de la famille avec le milieu scolaire .....	6
Tableau 4- Revenus des familles .....	7
Tableau 5- Niveau de scolarité des parents .....	7
Tableau 6- Nombre de participants au temps 2 .....	7
Tableau 7- Nombre de participants, genre, âge moyen et participation au camp éducatif d'Accès à l'école pour les groupes AE et contrôle .....	9
Tableau 8- Principale langue parlée à la maison chez les participants des groupes AE et contrôle .....	10
Tableau 9- Expérience de garde des enfants des groupes AE et contrôle .....	10
Tableau 10- Nombre d'enfants dont les résultats au <i>PSA-A</i> ont été retenus .....	11
Tableau 11- Nombre d'enfants dont les résultats au <i>Lollipop</i> ont été retenus .....	12
Tableau 12- Scolarité du personnel enseignant des deux groupes .....	14
Tableau 13- Caractéristiques du personnel enseignant des deux groupes .....	14
Tableau 14- Échelles globales et sous-échelles du <i>Classroom Assessment Scoring System (CLASS)</i> .....	16
Tableau 15- Caractéristiques du personnel de direction interviewé .....	18
Tableau 16- Niveau de satisfaction des parents à l'égard des informations transmises .....	21
Tableau 17- Sentiment des parents d'avoir été suffisamment outillés .....	21
Tableau 18- Anticipation des parents du déroulement de la rentrée scolaire de leur enfant (temps 1) .....	21
Tableau 19- Conceptions des parents quant à la préparation scolaire d'un enfant de 4 ans .....	22
Tableau 20- Perception des parents quant à l'accueil reçu de la part du personnel scolaire .....	22
Tableau 21- Préparation de la transition par le parent .....	23
Tableau 22- Activités privilégiées par les parents pour faciliter la transition de leur enfant vers l'école .....	24
Tableau 23- Source des moyens pour la préparation à l'école selon les parents .....	25
Tableau 24- Anticipation des parents du déroulement de la rentrée scolaire de leur enfant (temps 2) .....	26
Tableau 25- Perception des parents des deux groupes quant au déroulement de la rentrée .....	26
Tableau 26- Scores moyens obtenus aux trois échelles du <i>PSA-A</i> aux temps 1 et 2 .....	29
Tableau 27- Scores moyens obtenus aux échelles du <i>Lollipop</i> aux temps 1 et 2 .....	31
Tableau 28- Moyennes et écarts-types pour les échelles et les sous-échelles composant le <i>CLASS</i> .....	35
Tableau 29- Perception des enseignantes quant à la durée de la rentrée scolaire cette année .....	45
Tableau 30- Scores moyens des enseignantes à la mesure du <i>sentiment d'efficacité générale</i> .....	51
Tableau 31- Mesures en place pour la transition dans les écoles .....	54
Tableau 32- Nombre de pratiques de transition par école .....	55
Tableau 33- Effets perçus de la collaboration avec des ressources externes .....	56
Tableau 34- Effets perçus sur les enfants .....	58



## Introduction

La préparation à l'école du jeune enfant est une préoccupation partagée non seulement par les parents, mais aussi par plusieurs personnes provenant autant du milieu 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. De nombreuses recherches démontrent l'importance cruciale des expériences vécues en bas âge, notamment lors des premières étapes d'un parcours scolaire (voir notamment Schulting, Malone et Dodge, 2005). 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, un programme visant à favoriser l'intégration des enfants à la maternelle 4 ans a été initié dans une école du quartier Côte-des-Neiges de la Commission scolaire de Montréal. 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 une école et un centre de pédiatrie sociale, le programme *Accès à l'école* (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, des Loisirs et du Sport (MELS) a octroyé une subvention au Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE), le centre de pédiatrie sociale ayant participé à la conception du programme AE. Cette subvention a notamment permis de soutenir l'implantation du programme dans d'autres écoles du quartier Côtes-des-Neiges. Avec l'aide du centre de pédiatrie sociale Assistance d'enfants en difficulté (AED), le programme a pu également être implanté dans six écoles du quartier Hochelaga-Maisonneuve. De sorte qu'en 2009, le programme était en place dans 13 écoles. En 2010, au moment où l'évaluation des effets a eu lieu, une autre école s'est ajoutée, pour un nombre total de 14 écoles ayant appliqué le programme AE. Cette subvention prévoyait un montant pour procéder à l'évaluation du programme AE. 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 la troisième phase de la démarche d'évaluation du programme AE. Elle se penche sur l'évaluation de ses effets. Le chapitre un présente un bref rappel du mandat de l'évaluation ainsi que des deux phases précédentes de l'évaluation afin de situer l'ensemble de la démarche. Ces deux premières phases ont porté sur l'analyse théorique du programme ainsi que sur l'évaluation de son implantation<sup>1</sup>. Au chapitre deux, la méthode ainsi que les divers instruments utilisés pour examiner les effets du programme AE sont détaillés. Puis, les résultats sont présentés et discutés au chapitre trois qui est suivi d'une conclusion générale sur l'ensemble de la démarche d'évaluation.

---

<sup>1</sup> Pour plus d'informations consulter le document suivant : Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J. et Charron, A. (2010). *Évaluation du programme Accès à l'école : analyse théorique et évaluation de l'implantation*, Montréal : CSPE.

### 1. Évaluation du programme AE : aperçu de la démarche

L'évaluation du programme *Accès à l'école* (AE) a été réalisée en trois phases distinctes : l'analyse théorique du programme, l'évaluation de son implantation et l'évaluation de ses effets sur les enfants, les parents et le milieu scolaire. Les deux premières ont été complétées de septembre 2008 à la fin de l'automne 2009. Le présent rapport porte essentiellement sur la troisième phase, soit l'évaluation des effets, qui s'est effectuée entre mai 2010 et octobre 2010. Avant d'aborder la description de cette dernière étape, il convient de revenir brièvement sur certains aspects qui caractérisent cette démarche. D'une part, rappelons que le but poursuivi à travers l'évaluation du programme AE consiste à soutenir les intervenants responsables de sa mise en œuvre. Dans ce contexte, les objectifs suivants ont été retenus pour l'ensemble de la démarche d'évaluation :

- (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).

Une approche participative favorisant la collaboration entre l'équipe de recherche et les promoteurs du programme a été choisie afin de favoriser une meilleure appropriation des résultats de la démarche d'évaluation. Pour y parvenir, un comité d'évaluation a été formé. On y retrouvait à la fois des intervenants du milieu scolaire, des centres de pédiatrie sociale ainsi que les membres de l'équipe de recherche. La grande majorité des membres du comité ont participé aux trois phases de l'évaluation, ce qui a permis un suivi efficace de toute la démarche.

#### **Comité d'évaluation du programme *Accès à l'école* (mars 2010 à janvier 2011)**

Représentants du milieu scolaire :

- Isabelle Forget, directrice de l'école Saint-Pascal-Baylon, quartier Côte-des-Neiges;
- Gérald Bélanger, directeur de l'école St-Nom-de-Jésus, quartier Hochelaga-Maisonneuve (printemps 2010);
- Caroline Lefebvre, directrice de l'école Hochelaga, quartier Hochelaga-Maisonneuve (membre du comité à compter de septembre 2010);
- Sylvie Nuckle, orthophoniste à la Commission scolaire de Montréal.

## Chapitre 1

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

- Marie-Agnès Lebreton, directrice du Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE);
- Ilselotte 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) :

- Marie-Ève Roger, conseillère pédagogique au Bureau de la planification institutionnelle (BPI), CSDM.

Membres de l'équipe de recherche :

- Gilles Cantin, Ph.D., professeur et chercheur principal, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal;
- Caroline Bouchard, Ph.D., professeure et cochercheuse, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval;
- Annie Charron, Ph.D., professeure et cochercheuse, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal;
- Julie Lemire, M.A., professionnelle de recherche, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal.

### Rappel des phases I et II

Dans la première phase de l'analyse théorique du programme, les promoteurs ont pu préciser le résultat attendu à long terme, tout en spécifiant les diverses conditions préalables qui doivent progressivement être atteintes pour parvenir à ce résultat (voir Annexe 1). Cette étape a servi à déterminer clairement la chaîne de causalités qui constitue l'essence même du programme (Anderson, 2005). Le modèle théorique de l'intervention qui a été mis en lumière à la suite de ces opérations a servi à prioriser des éléments pour les futures collectes des données.

Au terme de cette première phase, l'évaluation d'implantation a été réalisée de manière à vérifier dans quelle mesure le programme est appliqué en conformité avec ses préceptes de base et de manière uniforme dans les diverses écoles. Les résultats de ces deux premières phases sont décrits en détail dans un premier document intitulé *Évaluation du programme Accès à l'école : Analyse théorique et évaluation de l'implantation* (Cantin, Bouchard, Lemire et Charron, 2010). Lors de l'évaluation d'implantation, il a notamment été démontré que le programme AE est implanté de manière uniforme dans les écoles participantes et que les activités prévues sont systématiquement reprises dans les milieux. Compte tenu de cette application conforme aux principes de base du programme AE, une troisième phase d'évaluation a été menée afin de déterminer les effets du programme. Le présent document présente la méthode utilisée ainsi que les résultats de cette démarche d'évaluation.

### 2. Méthodologie retenue de l'évaluation des effets du programme

Dans ce chapitre, les diverses méthodes ainsi que les instruments utilisés pour cerner les effets du programme *Accès à l'école* dans les écoles participantes sont décrits. Cette troisième et dernière phase de la démarche d'évaluation vise à cerner les effets du programme auprès des différents acteurs concernés, soit les enfants, leurs parents, les enseignants et les directions d'écoles. Par conséquent, des données ont été recueillies auprès de toutes ces catégories de personnes à l'aide de divers instruments décrits dans cette partie. La méthodologie utilisée est mixte, c'est-à-dire qu'elle repose à la fois sur des données quantitatives et qualitatives. Une telle approche est de plus en plus utilisée en recherche dans le domaine de l'éducation (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000). La synthèse des résultats provenant de méthodes différentes s'avère particulièrement révélatrice puisqu'elle permet de mieux dépeindre une situation dans toute sa complexité, ce qui rejoint bien la visée de cette étude.

Afin de mieux identifier les effets éventuels du programme, il a été convenu de recueillir des données auprès de deux groupes d'écoles : un premier groupe constitué des écoles appliquant le programme AE (également appelé groupe expérimental ou groupe AE) et un second groupe réunissant des écoles où la transition des enfants à la maternelle 4 ans n'est pas soutenue par le programme AE (groupe contrôle). Ce choix méthodologique permet de comparer les expériences des divers acteurs, selon qu'ils vivent ou non la transition vers la maternelle 4 ans dans le cadre du programme AE.

#### *Sélection des écoles*

En ce qui concerne le recrutement des écoles, les 14 écoles ayant appliqué le programme *Accès à l'école* ont été approchées et la totalité de ces écoles a accepté de participer à l'évaluation des effets. Pour ce qui est du groupe contrôle, avec le soutien du Bureau de la planification institutionnelle (BPI) de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), huit écoles offrant au moins un groupe de maternelle 4 ans ont été identifiées puis approchées. Parmi celles-ci, sept ont accepté de participer à la collecte des données pour l'évaluation des effets du programme, constituant ainsi le groupe contrôle. Il est à noter que, sur le territoire de l'île de Montréal, seuls les établissements scolaires de quartiers possédant un indice de défavorisation élevé peuvent offrir la maternelle 4 ans. Par conséquent, les écoles du groupe contrôle et celles du groupe AE sont situées dans des quartiers présentant des similitudes sur le plan socio-économique. Également, un soin a été apporté afin de solliciter, au sein du groupe contrôle, des écoles présentant un fort pourcentage de familles immigrantes, comme c'est le cas pour les écoles du quartier Côtes-des-Neiges.

Au cours des démarches de recrutement des écoles, les informations relatives au projet d'évaluation des effets du programme AE ont été transmises de vive voix aux directions d'école. À la lumière de ces informations, la direction de l'école décidait de participer ou non sur une base volontaire. Pour qu'une

## Chapitre 2

école puisse faire partie du groupe contrôle, en plus de cet accord de la direction, au moins une enseignante de maternelle 4 ans par école devait accepter de participer aux mesures suivantes : observation des interactions en classe et participation à l'entrevue téléphonique après la rentrée.

### 2.1. Entrevues des parents

La participation des parents a été sollicitée dans chacune des écoles des deux groupes (AE et contrôle). Les parents ont été approchés au printemps 2010 lors de rencontres d'informations qui avaient lieu dans les écoles ou encore au cours d'autres activités de transition où ils étaient présents. Dans un premier temps, une assistante de recherche de l'équipe de l'UQAM ou la coordonnatrice du centre de pédiatrie sociale (pour les écoles de son territoire) leur présentait le projet de recherche. Puis, à la suite de cette transmission d'informations sur le projet de recherche et ses implications, les parents désireux de participer étaient invités à donner leurs coordonnées sur une base bénévole et volontaire. La même procédure a été réalisée dans toutes les écoles des groupes AE et contrôle.

#### *Déroulement des rencontres*

Pour la collecte des données, les familles participantes ont été rencontrées à deux reprises. Plus précisément, le parent accompagné de son enfant a été invité à une première rencontre à la fin mai ou au début juin 2010 (temps 1). Puis, quelques semaines après la rentrée, soit en octobre 2010 (temps 2), parent et enfant ont été conviés pour une seconde rencontre. Selon les circonstances, ces rencontres ont duré de 30 à 45 minutes. Cette procédure en deux temps a permis de colliger des données à deux moments significatifs : au temps 1, soit immédiatement après les mesures mises en place dans les écoles visant à informer les parents et observer les enfants puis, au temps 2, alors que les enfants fréquentaient l'école depuis au moins quatre semaines et qu'ils avaient vécu l'expérience de la rentrée scolaire.

Le déroulement des rencontres est demeuré le même aux temps 1 et 2. À chaque fois, deux assistantes sont présentes pour accueillir le parent et son enfant. Après une période de prise de contact, le parent est invité à prendre connaissance du formulaire de consentement et à le signer. À ce moment, une assistante de recherche fait passer deux courts tests à l'enfant : un premier portant sur la préparation scolaire (*Lollipop* ; Chew, 1989) et un second sur le développement langagier de l'enfant (deux sous-tests de score composite de langage du *WPPSI-III* ; Wechsler, 2002)<sup>2</sup>. Au même moment, une autre assistante de recherche réalise avec le parent une brève entrevue portant sur l'expérience de la transition de son enfant vers la maternelle 4 ans. Puis, elle invite le parent à répondre à un questionnaire relatif au développement socioaffectif de son enfant (*Profil socioaffectif* version abrégée; *PSA-A*, LaFrenière, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992). À la fin de la rencontre, un petit cadeau est remis à l'enfant en guise de remerciement. Ces rencontres se sont déroulées pour la majorité en français ou en anglais, tout le matériel pour la collecte de données étant disponible dans les deux langues. Les

---

<sup>2</sup> Ces instruments de mesure sont décrits dans la section 2.2.

## Chapitre 2

services d'une interprète ont parfois été retenus afin de réaliser l'entrevue auprès de certains parents qui ne maîtrisaient pas suffisamment l'une de ces deux langues.

### *Échantillon au temps 1 (printemps 2010)*

En mai et juin 2010, au total, 106 familles ont été rencontrées, dont 62 pour le groupe AE et 44 pour le groupe contrôle. Ces familles provenaient de l'ensemble des écoles constituant les deux groupes (voir Tableau 1). Les données permettent de constater une plus forte participation des mères aux rencontres, et ce, autant pour le groupe AE que pour le groupe contrôle.

**Tableau 1- Nombre de parents participants au temps 1 (printemps 2010)**

	Nombre d'écoles	Nombre de familles			Total familles
		F	M	couples	
Groupe AE	13	48	6	8	62
Groupe contrôle	7	34	10	0	44
Total	20	82	16	8	106

À l'intérieur du groupe AE, la principale langue parlée à la maison est le français (42,9% des familles) alors que dans le groupe contrôle, cette proportion est plus faible (37,2% ; voir Tableau 2). La majorité (58,1%) des parents du groupe contrôle utilisent une autre langue que le français ou l'anglais à la maison; près de la moitié des parents du groupe AE (49,2%) sont dans la même situation.

**Tableau 2- Langue principalement parlée à la maison**

	Français	Anglais	Autres
Groupe AE	42,9%	7,9%	49,2%
Groupe contrôle	37,2%	4,7%	58,1%

Comme il est possible de le constater au Tableau 3, un peu plus de la moitié des familles en est à sa première expérience avec le milieu scolaire. Plus précisément, dans le groupe AE, pour 57,6% des familles, il s'agit du premier enfant qui fréquentera l'école. Cette proportion est semblable dans le groupe contrôle, où 53,5% des familles sont dans la même situation.

**Tableau 3- Première expérience de la famille avec le milieu scolaire**

	1er enfant fréquentant une école	Autre(s) enfant(s) fréquentant déjà une école
Groupe AE	57,6%	42,4%
Groupe contrôle	53,5%	46,5%

En ce qui concerne le revenu familial, pour l'année 2007, le seuil de faible revenu pour la région métropolitaine se situe à 22 085 \$ pour un couple avec un enfant et à 25 982 \$ pour un couple avec

## Chapitre 2

deux enfants (ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2008). La majorité des familles des deux groupes ont des revenus inférieurs à 30 000\$ (voir Tableau 4). Plus précisément, 50,9% des familles du groupe AE et 62,8% des familles du groupe contrôle ont des revenus sous le seuil de faible revenu. Les informations recueillies révèlent qu'une plus grande proportion de familles du groupe contrôle sont défavorisées économiquement comparativement aux familles du groupe AE.

**Tableau 4- Revenus des familles**

	20 000\$ et moins	20 001\$ à 30 000\$	30 001\$ et 40 000\$	40 001\$ et 50 000\$	50 001\$ et 60 000\$	plus de 60 000\$
Groupe AE	36,1%	14,8%	24,6%	6,6%	14,8%	3,3%
Groupe contrôle	51,2%	11,6%	14,0%	9,3%	7,0%	7,0%

La scolarité des parents (père et mère de chacune des familles) est présentée au Tableau 5. Les données qui y sont présentées rendent compte d'une proportion plus élevée de parents scolarisés dans le groupe contrôle que dans le groupe AE. Ainsi, les parents de ce groupe sont plus nombreux à avoir terminé des études de niveau collégial (26,1% groupe AE et 31,8% groupe contrôle) ou universitaire (20% groupe AE et 31,8% groupe contrôle).

**Tableau 5- Niveau de scolarité des parents**

	Primaire	Secondaire	Collégial	Universitaire
Groupe AE	13,9%	40,0%	26,1%	20,0%
Groupe contrôle	3,5%	32,9%	31,8%	31,8%

### *Échantillon au temps 2 (automne 2010)*

Au temps 2, 61 familles ont été rencontrées (voir Tableau 6). Comparativement au temps 1, où 106 familles avaient été rejointes, il s'agit d'une diminution du nombre de participants correspondant à une attrition de 43%. Parmi les raisons pouvant expliquer cette situation, il faut considérer la disponibilité moindre des familles au temps 2; les enfants étant en classe tôt le matin jusqu'au milieu de l'après-midi. Ainsi, les plages horaires pour mener les rencontres se trouvaient réduites puisqu'à la fois le parent et l'enfant devaient être disponibles. Comme plusieurs parents occupent un emploi qu'ils doivent concilier avec de nombreuses tâches familiales, il s'est avéré plus difficile de les rejoindre au temps 2. Cette attrition est un peu plus forte dans le groupe contrôle (48%) par rapport au groupe AE (39%).

**Tableau 6- Nombre de participants au temps 2**

	Nombre d'écoles	Nombre de familles			Total familles
		F	M	couple	
Groupe AE	12	30	7	1	38
Groupe contrôle	7	17	5	1	23
Total	19	45	12	2	61

## Chapitre 2

### 2.1.1. Lettre d'information et de consentement aux parents

Préalablement à l'administration des mesures à l'enfant et à l'entrevue avec le parent, ce dernier signe un formulaire où il consent à ce que son enfant et lui participent volontairement au projet de recherche, et ce, pour deux rencontres (temps 1 et temps 2). Dans ce formulaire de consentement, les objectifs du projet de recherche sont précisés, de même que le déroulement, la nature de la participation et l'engagement à la confidentialité concernant les données recueillies de la part de l'équipe de recherche. Une version du document est disponible pour le groupe AE (voir Annexe 2) et une autre pour le groupe contrôle où l'on ne fait aucune référence au programme *Accès à l'école*.

### 2.1.2. Grille d'entrevue pour le parent (GEPae-1)

La première *Grille d'entrevue pour le parent-GEPae-1* (Cantin, Bouchard, Charron, Al-Habib, 2010) est un outil conçu spécialement pour l'évaluation des effets du projet (voir Annexe 3) pour le temps 1 (printemps 2010). Composée de 29 items, cette entrevue semi-dirigée est d'une durée d'environ 15 minutes. Elle comprend à la fois des questions de type qualitatif et quantitatif. Pour faciliter sa participation, le parent est invité à suivre les questions d'entrevue à l'aide d'une grille qui lui est fournie. L'assistante de recherche note directement les réponses du parent dans un canevas prévu à cet effet. La version destinée au groupe contrôle est identique à celle utilisée pour le groupe expérimental, sauf pour quelques questions qui ont été ajoutées pour les parents ayant expérimenté le programme AE (groupe AE). Une version anglaise de ces documents a été produite et utilisée auprès des parents s'exprimant en anglais.

L'entrevue porte sur certaines données sociodémographiques de la famille, sur les activités de transition proposées par l'établissement scolaire dans lequel l'enfant est inscrit, sur les premiers contacts avec le personnel de l'école et sur la préparation scolaire de l'enfant. Dans le cadre de l'évaluation des effets, 106 entrevues ont pu être réalisées avec cet outil.

### 2.1.3. Grille d'entrevue pour le parent (GEP-2)

Un mois après la rentrée scolaire (temps 2), une deuxième entrevue a été effectuée auprès des parents participants. La seconde *Grille d'entrevue pour le parent-GEP-2* (Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010) reprend certains thèmes abordés au temps 1. Elle comporte 42 questions, ce qui demande environ 20 minutes à compléter (voir Annexe 4). Les questions sont à la fois de type qualitatif et quantitatif. Le parent est invité à suivre les questions d'entrevue à l'aide d'une grille qui lui est fournie. La grille d'entrevue est la même pour les deux groupes. Une version anglaise de l'outil est disponible.

L'entrevue porte sur la participation de l'enfant à des activités pendant l'été précédant la rentrée à l'école (fréquentation d'un service de garde, équipe sportive, camp estival, etc.), sa préparation scolaire

## Chapitre 2

à la maison, son expérience de la rentrée, l'utilisation (ou non) de services professionnels. Dans le cadre de l'évaluation des effets, 61 entrevues ont été réalisées.

### 2.2.Mesures auprès des enfants

Comme il est expliqué précédemment, l'équipe de recherche rencontre le parent et son enfant à deux reprises, selon le même déroulement. Lors de ces deux rencontres, une assistante de recherche réalise une courte entrevue avec le parent et lui demande de répondre à un questionnaire portant sur le développement socioaffectif de son enfant (*PSA-A*; LaFrenière, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992). Pendant ce temps, une deuxième assistante de recherche évalue l'enfant à l'aide de deux mesures : le *Lollipop* (Chew, 1989) et les deux sous-tests de score composite de langage du *WPPSI-III* (Wechsler, 2002). Ainsi, l'enfant est évalué à deux reprises à l'aide des mêmes instruments; avant et après la rentrée scolaire.

#### Échantillon

Aux fins de l'étude, seulement les données des enfants qui ont pu être évalués aux temps 1 et 2 ont été retenues. Au total, ce sont 32 enfants qui composent le groupe AE et 21 pour le groupe contrôle (voir Tableau 7). Les Tableaux 7, 8 et 9 présentent les données sociodémographiques des enfants des deux groupes. Le Tableau 7 fait état de proportions très similaires en ce qui concerne la répartition de filles et de garçons à l'intérieur des deux groupes de participants (environ 62% de filles et 38% de garçons). L'âge moyen des enfants des deux groupes au temps 1 est également comparable (autour de 50 mois).

**Tableau 7- Nombre de participants, genre, âge moyen et participation au camp éducatif d'Accès à l'école pour les groupes AE et contrôle**

	Groupe AE	Groupe contrôle
Nombre de participants	32	21
Filles	62,5%	61,9%
Garçons	37,5%	38,1%
Âge moyen au temps 1	50,6 mois	49,9 mois
Participation au camp éducatif AE	59,4%	n/a

Le Tableau 8 présente les informations relatives à la langue principale parlée à la maison par les participants. Il ressort qu'à l'intérieur des deux groupes, les participants sont majoritairement allophones, et ce, pour une plus grande proportion dans le groupe contrôle (61,9% des enfants) que dans le groupe AE (56,3%). Dans les deux groupes, environ le tiers des enfants parlent principalement le français à la maison, les enfants francophones étant un peu plus nombreux dans le groupe AE (37,5%) que dans le groupe contrôle (33,3%). Plus ou moins 5% des familles parlent principalement l'anglais à la maison (6,3% dans le groupe AE et 4,8% dans le groupe contrôle).

## Chapitre 2

**Tableau 8- Principale langue parlée à la maison chez les participants des groupes AE et contrôle**

Principale langue parlée à la maison	Groupe AE	Groupe contrôle
français	37,5%	33,3%
anglais	6,3%	4,8%
autre	56,3%	61,9%

L'expérience des enfants en service de garde éducatif est présentée au Tableau 9. Dans les deux groupes, la majorité des enfants fréquente un service de garde à l'enfance (sge). La proportion d'enfants en sge est plus élevée dans le groupe AE (81,3%) que dans le groupe contrôle (66,7%). Les enfants fréquentent les services de garde à l'enfance sur une base quotidienne dans les deux groupes (groupe AE, 4,6 jours/semaine et groupe contrôle, 4,7 jours/semaine). Pour plus de 85% des enfants des deux groupes, il s'agit d'une expérience qu'ils vivent depuis au moins une année. Les informations colligées ne permettaient pas de savoir en quelle langue les services éducatifs sont offerts.

**Tableau 9- Expérience de garde des enfants des groupes AE et contrôle**

	Groupe AE	Groupe contrôle
Fréquentation d'un service de garde éducatif	81,3%	66,7%
Nombre de jours/semaine en moyenne au service de garde	4,6 jours	4,7 jours
Expérience cumulée en service de garde		
Moins d'une année	11,5%	14,3%
De 1 à 2 ans	42,3%	57,1%
De 2 à 3 ans	19,2%	7,1%
Plus de 3 ans	26,9%	21,4%

En résumé, il apparaît que les enfants des deux groupes sont très similaires en ce qui concerne l'âge moyen et le genre. En ce qui a trait à la principale langue parlée à la maison, les deux groupes sont également comparables, même si la proportion d'enfants parlant une autre langue que le français ou l'anglais est légèrement plus grande dans le groupe contrôle que dans le groupe AE. Finalement, en ce qui a trait à la fréquentation d'un service de garde, les enfants du groupe AE sont plus nombreux (de près de 15%) à fréquenter un milieu de garde que les enfants du groupe contrôle. Dans les deux groupes, les enfants fréquentent ces services de garde quotidiennement, et ce, depuis plus d'une année pour la grande majorité.

### **2.2.1. Le Profil socioaffectif, version abrégée (PSA-A)**

L'aspect psychosocial de la préparation scolaire est mesuré par le *Profil socioaffectif-version abrégée (PSA-A)*; LaFrenière, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992). Cet instrument de mesure évalue la compétence sociale et les difficultés d'adaptation sociale de l'enfant (Venet, Bigras et Normandeau, 2002). Il s'adresse aux enfants d'âge préscolaire (âgés entre 30 et 78 mois). Le test est composé de 30 énoncés et il a un temps d'administration de 5 à 10 minutes.

## Chapitre 2

Le *PSA-A* a été expressément conçu pour être rempli par l'éducateur/trice ou l'enseignant(e) de l'enfant puisque celui-ci (celle-ci) le côtoie de façon régulière et peut, à ce titre, se prononcer sur la fréquence de ses comportements. La mesure peut également être complétée par le parent de l'enfant (Letarte, Normandeau, Parent, Boudreau, Bigras et Capuano, 2008). Les 30 énoncés constituant l'outil concernent l'expression de l'affectivité de l'enfant, son comportement lorsqu'il interagit avec les pairs et lorsqu'il est en interaction avec les adultes. Pour chaque énoncé, le répondant indique la fréquence du comportement de l'enfant selon l'échelle suivante : jamais (1), rarement (2), occasionnellement (3), régulièrement (4), souvent (5) ou toujours (6) ou encore, ne s'applique pas (na). À partir des résultats obtenus au questionnaire, des scores de l'adaptation sociale peuvent être obtenus : 1) un score pour les problèmes de comportements intériorisés (ex : anxiété, retrait), 2) un score pour les problèmes de comportements extériorisés (ex : agressivité, impulsivité) et 3) un score pour la compétence sociale. Une version anglaise de cette mesure est également disponible : *Social Competence and Behavior Evaluation-30* (SCBE -30; Lafreniere & Dumas, 1996). Au niveau des qualités psychométriques de l'instrument, la consistance interne varie de 0,80 à 0,92, et la fidélité test-retest, après deux semaines, pour un échantillon québécois, oscille entre 0,78 et 0,86. Les corrélations entre l'échelle de la version courte et l'échelle correspondante de la version originale varient de 0,92 à 0,97 (LaFrenière et Dumas, 1997), démontrant une validité de construit élevée.

Dans le cadre de l'évaluation des effets du programme AE, les données provenant de 33 filles et 20 garçons (n= 53) répartis dans les deux groupes (groupe AE = 32 et groupe contrôle = 21) ont pu être retenues pour les analyses. Le Tableau 10 présente la répartition des sujets selon leur genre pour chacune des échelles. Pour certaines des trois échelles, les scores de quelques sujets n'ont pu être retenus puisque les concepteurs de l'outil précisent que si la réponse «n/a - ne s'applique pas» est présente à trois reprises ou plus dans une échelle donnée, ce résultat ne peut être comptabilisé.

**Tableau 10- Nombre d'enfants dont les résultats au *PSA-A* ont été retenus**

	Groupe AE	Groupe contrôle
Filles	20	13
Garçons	12	8
Total	32	21

### 2.2.2. Le *Lollipop*

Le test du *Lollipop* constitue une mesure de la préparation scolaire de l'enfant. Dans le cadre de l'évaluation des effets du programme *Accès à l'école*, la version originale du *Lollipop Test : A Diagnostic Screening Test of School Readiness – Revised* de Chew (1989) ainsi que son adaptation française ont été utilisées. Cette dernière version a été validée par Venet, Normandeau, Letarte et Bigras (2003). Le test prend de 10 à 15 minutes à administrer.

## Chapitre 2

L'instrument de mesure est constitué de sept cartes-stimuli partagées en quatre activités :

- a. Identification de couleurs et de formes ; reproduction de formes (14 items);
- b. Repérage spatial (10 items);
- c. Reconnaissance de chiffres et calcul (14 items);
- d. Reconnaissance de lettres et écriture (14 items).

Le *Lollipop* vérifie la capacité de l'enfant d'identifier des formes et des couleurs, de reproduire des formes, de repérer des objets dans l'espace et de reconnaître des chiffres et des lettres, permettant ainsi d'évaluer son niveau de préparation scolaire. Le test utilise des stimuli (suçons, chats) qui sont familiers à tous les enfants, indépendamment de leur statut socioéconomique, de leur genre ou de leur culture. Un score total de préparation à l'école peut être calculé en additionnant les scores des quatre activités. Les versions en français et en anglais du *Lollipop* ont été utilisées.

Au plan psychométrique, le *Lollipop*, administré au début ou à la fin de la maternelle, se révèle un excellent prédicteur de la performance scolaire des enfants, et ce, tout au long du cycle primaire. Venet et ses collègues (2003), qui ont validé l'outil en français, ont démontré que la version française du *Lollipop* possédait d'excellentes qualités psychométriques. La cohérence interne de l'instrument français, mesurée par l'alpha de Cronbach, est de 0,89, tandis que sa stabilité temporelle varie de 0,71 à 0,87, ces données étant comparables à celles mentionnées pour l'instrument original.

Évidemment, les données recueillies auprès d'enfants qui se sont révélés ne pas avoir une maîtrise suffisante de la langue anglaise ou française ont été retirées pour les analyses. Au total, les résultats de 48 enfants ont pu être retenus pour le *Lollipop*. Plus précisément, l'échantillon porte sur 29 enfants du groupe AE et 19 enfants du groupe contrôle, comme on peut le constater au Tableau 11.

**Tableau 11- Nombre d'enfants dont les résultats au *Lollipop* ont été retenus**

	Groupe AE	Groupe contrôle
Filles	18	11
Garçons	11	8
Total	29	19

### 2.2.3. Deux sous-tests du *WPPSI-III* : score composite de langage

Deux sous-tests du *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III* (*WPPSI-III* ; Wechsler, 2002), qui permettent d'obtenir un score composite de langage pour l'enfant, ont été utilisés. Il s'agit des sous-tests *Vocabulaire réceptif* et *Identification d'images*, qui mesurent la connaissance du vocabulaire de l'enfant dans la modalité réceptive et expressive respectivement. La durée de l'administration de ces deux sous-tests combinés est de cinq à 10 minutes. Ceux-ci s'adressent aux enfants âgés entre 2 ans et demi et 7 ans et 3 mois. Des versions anglaise et française de ces sous-tests ont été utilisées.

## Chapitre 2

Les deux sous-tests doivent être administrés dans la langue maternelle de l'enfant puisqu'ils sont très sensibles à la langue première parlée par l'enfant. Ces sous-tests n'ont donc été utilisés qu'auprès des enfants dont la langue maternelle est l'anglais ou le français. De plus, les résultats de certains enfants porteurs d'un diagnostic en orthophonie ont été exclus des analyses. Une fois ces critères d'exclusion appliqués, uniquement les protocoles des enfants s'étant présentés à la fois aux deux temps de mesure ont été considérés pour les analyses statistiques. Malheureusement, en raison d'un trop faible échantillon résultant de ces opérations (n = 20), les tests statistiques n'ont pu être réalisés.

### 2.3. Démarches auprès des enseignantes

Tel que mentionné précédemment, au moins une enseignante<sup>3</sup> de maternelle 4 ans doit accepter de participer à deux formes de collecte de données pour qu'un milieu scolaire soit retenu dans la démarche d'évaluation. Plus précisément, l'enseignante accepte que l'on observe les interactions dans sa classe et de participer à une entrevue téléphonique quelques semaines après la rentrée scolaire. Afin de reconnaître la contribution des enseignants ainsi que le temps consacré au projet de recherche, une compensation financière leur est offerte.

#### *Procédure*

Une lettre d'information et de consentement est envoyée au personnel enseignant ayant accepté de participer à la recherche ; celui-ci doit prendre connaissance de la lettre et la signer avant l'observation en classe. Plus tard, une assistante de recherche se déplace pour observer la qualité éducative dans le ou les deux groupe(s)-classe de l'enseignante. Cette observation se déroule au cours de la troisième ou quatrième semaine de l'année scolaire (fin septembre, début octobre). Une fois l'observation complétée, une seconde assistante de recherche contacte l'enseignante afin de procéder à l'entrevue téléphonique.

#### *Échantillon*

Parmi les écoles du groupe AE, au total, 21 enseignantes ont été sollicitées pour la recherche. Une seule d'entre elles a refusé de participer au projet. Trois autres n'ont pas été retenues puisqu'elles ne répondaient pas aux critères d'inclusion. En effet, il s'agissait de remplaçantes n'ayant pas vécu les trois premières semaines de la rentrée avec les enfants. Par conséquent, ce sont 17 enseignantes du groupe AE qui ont participé aux mesures.

Dans les écoles du groupe contrôle, les 16 enseignantes des classes de maternelle 4 ans ont été sollicitées. De ce nombre, dix ont accepté de participer à la recherche, quatre ont refusé (n=4) et deux

---

<sup>3</sup> Étant donné que la majorité du personnel enseignant participant à cette recherche est composée de femmes, le féminin sera utilisé pour les désigner afin d'alléger le texte et de reconnaître cette situation.

## Chapitre 2

autres (n=2) n'ont pu être retenues puisqu'elles ne répondaient pas aux critères d'inclusion. Au total, l'échantillon d'enseignantes se compose donc de 27 enseignantes.

Les enseignantes des groupes AE et contrôle sont comparables sur divers aspects (voir Tableaux 12 et 13). D'une part, elles ont une scolarité comparable, la majorité d'entre elles possédant un baccalauréat comme plus haut diplôme obtenu, ce qui correspond en fait au niveau de scolarité requis par la fonction.

**Tableau 12- Scolarité du personnel enseignant des deux groupes**

Scolarité complétée	Groupe AE	Groupe contrôle
Baccalauréat	82%	90%
Maîtrise	6%	10%
Autre (DESS ou certificat)	12%	0%

D'autre part, les enseignantes des deux groupes ont une expérience moyenne en enseignement d'un peu plus de 14 années. Dans le groupe AE, tout comme dans le groupe contrôle, l'expérience de travail moyenne dans leur école actuelle se situe autour de cinq années et l'expérience spécifique en maternelle 4 ans est légèrement supérieure à cinq années également. Par ailleurs, dans le groupe AE, 65% enseignent auprès de deux groupes-classe contre 80% pour le groupe contrôle.

**Tableau 13- Caractéristiques du personnel enseignant des deux groupes**

	Groupe AE	Groupe contrôle
Expérience moyenne en tant qu'enseignante	14,8 ans	14,1 ans
Expérience moyenne dans l'école actuelle	5,1 ans	4,6 ans
Expérience moyenne en maternelle 4 ans	5,8 ans	5,5 ans
Enseignement auprès d'un groupe	35%	20%
Enseignement auprès de deux groupes	65%	80%
Participation aux activités du printemps	65%	20%
Expérience moyenne avec le programme AE	2,6 ans	n/a

Dans le groupe AE, 65% des enseignantes (11 sur 17) ont eu l'occasion de participer aux activités offertes dans leur école au printemps dans le cadre du programme AE. Dans le groupe contrôle, seulement 20% des enseignants (2 sur 10) ont participé aux activités de transition réalisées au printemps 2010 dans leur milieu scolaire. Finalement, dans le groupe AE, les enseignantes ont une expérience moyenne de 2,6 années avec le programme *Accès à l'école*.

### 2.3.1. Lettre d'information et de consentement aux enseignantes

Préalablement aux observations en classe et à l'entrevue téléphonique, l'enseignante signe un formulaire où elle consent à participer volontairement au projet de recherche. Dans une première partie

## Chapitre 2

de ce formulaire de consentement, les objectifs du projet de recherche sont précisés, tout comme la description des instruments de mesure, la nature de la participation, le détail de la compensation financière offerte et l'engagement à la confidentialité concernant les données recueillies de la part de l'équipe de recherche. Une version du document est disponible pour le groupe AE (voir Annexe 5) et une autre, légèrement différente puisqu'elle ne fait pas mention explicite des activités du programme AE, pour le groupe contrôle.

### 2.3.2. Observation des interactions en classe

Les observations des interactions en classe de maternelle 4 ans se sont déroulées du 20 septembre au 4 octobre 2010, alors que les enfants étaient dans leur troisième ou quatrième semaine de fréquentation scolaire. En matinée, les observations débutaient entre 8h et 9h, pour se terminer entre 11h et midi. En après-midi, les observations commençaient entre 12h et 13h et se terminaient entre 15h et 16h. La totalité des groupes-classe (n=45) dont l'enseignante avait accepté de participer à la recherche a été l'objet d'une telle observation directe non participante. Au total, six assistants de recherche ont partagé les observations auprès des 27 enseignantes participantes.

Pour observer la qualité éducative vécue dans chacun des groupes-classe, le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS-version Pre-K; Pianta, LaParo et Hamre, 2008) est utilisé. La procédure est la même pour chacune des observations. À son arrivée dans le milieu, l'assistant de recherche se présente à l'enseignante et explique brièvement l'objectif du projet de recherche, de manière à préciser son rôle. Par la suite, il commence l'observation à l'aide de l'instrument de mesure. À la fin de la demi-journée d'observation, l'assistant vérifie avec l'enseignante si ce qui a été observé est représentatif du déroulement habituel de sa classe, en remplissant avec elle le questionnaire sur la *Représentativité des situations observées* (présenté ci-dessous).

Diverses mesures ont été prises afin de s'assurer que de la fidélité des résultats provenant des observations. Au cours de la formation, des accords interjuges ont été réalisés et tous les observateurs participant à la démarche d'évaluation ont obtenu le taux d'accord de 80% requis pour le CLASS (Hamre, Goffin et Kraft-Sayre, 2009). Également, des accords interjuges ont été effectués sur le terrain pendant la collecte des données, de façon à s'assurer du maintien de la fidélité. Pour 15% des observations, deux assistants de recherche ont observé un même groupe-classe simultanément. Le taux d'accord obtenu entre les observateurs est de 81% considéré comme satisfaisant en regard de l'outil d'observation (Hamre, Goffin et Kraft-Sayre, 2009).

#### *Le Classroom Assessment Scoring System-CLASS*

Le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) est un outil d'observation de la qualité de l'environnement éducatif conçu par Pianta, La Paro et Hamre (2008). Il se centre tout particulièrement sur la qualité des processus, soit les interactions dans le contexte d'une classe ou d'un service de garde à l'enfance. Le CLASS a été validé dans plus de 3 000 classes, allant de la maternelle de 4 ans à des groupes

## Chapitre 2

de troisième année (Hamre, Mashburn, Pianta, et Downer, 2006, rapportés dans Pianta, La Paro, et Hamre, 2008). Dans le cadre de ce projet, la version *Pre-K*, destinée à l'observation d'enfants de 4 ans, a été utilisée.

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 14 identifie les sous-échelles qui composent les trois échelles globales.

**Tableau 14- Échelles globales et sous-échelles du *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)***

Échelles globales	Sous-échelles
Soutien émotif	Climat positif Climat négatif Sensibilité de l'enseignant Prise en considération du point de vue de l'enfant
Organisation de la classe	Gestion des comportements Productivité Modalités d'apprentissage
Soutien à l'apprentissage	Développement de concept Qualité de la rétroaction Modelage langagier

Le *CLASS* repose essentiellement sur une observation directe et non participante. Dans le cadre de l'évaluation du programme AE, les assistants de recherche ont été préalablement formés à l'utilisation de cet instrument quelques semaines avant la collecte de données. La procédure d'utilisation du *CLASS* requiert un minimum de quatre cycles d'observation de 30 minutes, chaque cycle étant composé de 20 minutes d'observation suivies de 10 minutes de codification. À chaque cycle, l'assistant de recherche se prononce sur les 10 sous-échelles à partir d'une échelle *Likert* allant de *faible(1)* à *élevé(7)*. Au terme de l'observation, grâce à la compilation des quatre cycles, une moyenne est établie pour chacune des sous-échelles ainsi que pour les trois échelles globales. Dans le cadre de cette recherche, même si parfois plus de quatre cycles d'observation ont pu être complétés à l'occasion, seulement les quatre premiers cycles valides ont été conservés pour les analyses afin d'assurer une uniformité dans la compilation des données issues des observations.

### *Représentativité des situations observées*

À la fin de la demi-journée d'observation, l'assistant de recherche vérifie avec l'enseignante dans quelle mesure ce qui été observé est représentatif du fonctionnement habituel de sa classe. Pour ce faire, l'assistant invite l'enseignante à remplir avec lui le questionnaire sur la *Représentativité des situations observées* (voir Annexe 6). Il s'agit d'une mesure très simple à compléter. L'enseignante est invitée à répondre à la question suivante : *Dans quelle mesure les situations qui se sont déroulées [lors de l'observation] sont-elles représentatives de ce qui est vécu habituellement avec les enfants ?*

## Chapitre 2

L'enseignante se prononce à l'aide d'une échelle de réponses allant de 1 (*Pas du tout représentatif*) à 5 (*Tout à fait représentatif*). L'enseignante est ensuite amenée à expliquer sa réponse, en quelques mots.

### 2.3.3. Grille d'entrevue pour l'enseignante (GE-3)

La *Grille d'entrevue pour l'enseignant GE-3* (Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010) est un questionnaire spécialement conçu pour l'évaluation des effets du projet (voir Annexe 7). Ce canevas d'entrevue constituée de 78 items prend de 30 à 60 minutes à administrer. L'entrevue semi-dirigée comprend à la fois des questions de type qualitatif et quantitatif. La même version est utilisée pour le groupe contrôle. Pour la totalité des enseignantes (n=27), l'entrevue a été réalisée au téléphone par une même assistante de recherche, dans la période allant du 29 septembre au 7 octobre 2010.

La grille d'entrevue porte sur des données sociodémographiques et générales, sur la transmission d'informations concernant les élèves, sur la formation des groupes-classe et sur l'accueil des enfants à la rentrée. Également, les enseignantes ont eu à se positionner sur plusieurs énoncés relatifs à leurs observations sur les enfants et leurs familles, de même que sur leur travail en tant qu'enseignante.

Le questionnaire se termine par six items de l'instrument de mesure *Échelle d'autoefficacité des enseignants* (*Teacher efficacy Scale*; Gibson et Dembo, 1984; Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001). Cet outil constitue l'un des instruments les plus utilisés dans les recherches pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Dussault et al., 2001). Cette échelle est composée de deux facteurs, celui du *Sentiment d'efficacité personnelle* et celui du *Sentiment d'efficacité générale* ressentis par l'enseignant, facteurs entre lesquels on retrouve une indépendance de construit (Dussault et al., 2001). Aux fins de l'évaluation des effets du programme AE, uniquement le facteur du *Sentiment d'efficacité générale* a été sélectionné, où l'enseignante est appelée à indiquer son opinion sur une échelle *Likert* allant de 1 (*Tout à fait en désaccord*) à 6 (*Tout à fait d'accord*) et ce, pour six énoncés tels que *La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux*. Ce facteur représente la croyance de l'enseignante quant à ses capacités d'exercer une influence sur l'apprentissage des élèves, en dépit de leur environnement social et familial. Après avoir inversé les scores obtenus, plus le résultat total est élevé, plus le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignante est élevé. Gibson et Dembo (1984) rapportent, comme indice de fidélité de l'échelle globale, un coefficient alpha (Cronbach) de consistance interne égal à 0,79. Dans le cadre de l'évaluation des effets, le recours à cette mesure vise à faire ressortir si, oui ou non, les activités du programme AE amènent un plus grand sentiment d'efficacité générale chez les enseignantes.

## 2.4. Entrevues auprès du personnel de direction (GD-2)

Comme il a été indiqué précédemment, 14 écoles ayant expérimenté le programme AE ainsi que 7 autres écoles ayant adopté d'autres pratiques pour faciliter la transition des enfants vers la maternelle 4

## Chapitre 2

ans ont accepté de contribuer à la recherche. Dans chacune de ces écoles, un membre du personnel de direction a consenti à participer à une entrevue semi-dirigée.

### Déroulement

À la suite de la rentrée scolaire, soit au cours des trois premières semaines du mois d'octobre 2010, un assistant de recherche a contacté la direction d'école afin de convenir d'un moment pour réaliser l'entrevue. Au total, trois assistants de recherche ont réalisé les entrevues par téléphone auprès des directions d'école (n=21).

### Échantillon

Vingt-et-un membres du personnel de direction, parfois la direction générale, parfois la direction adjointe, ont accepté de participer au projet de recherche de façon volontaire. Le groupe expérimental (AE) est composé de 14 participants alors que le groupe contrôle compte sept participants. Le Tableau 15 présente les informations relatives au profil quant à l'expérience professionnelle des directions d'écoles interviewées. En somme, l'ensemble du personnel de direction possède plusieurs années d'expérience dans une fonction de cadre. Ainsi, dans le groupe AE, la moyenne de l'expérience est de 8,3 ans, alors que dans le groupe contrôle, elle est légèrement supérieure (9,4 ans). Ces membres de la direction ont travaillé dans divers établissements scolaires puisqu'ils sont en poste dans leur école actuelle en moyenne depuis 2,8 ans pour ce qui est du groupe AE et depuis 4,3 ans pour ce qui est du groupe contrôle. Finalement, les membres du personnel de direction du groupe AE ont une expérience diversifiée avec le programme AE; certains l'ont vécu pour la première fois au moment de la recherche, alors que d'autres en étaient à leur quatrième expérience, pour une moyenne de groupe de 1,8 fois.

**Tableau 15- Caractéristiques du personnel de direction interviewé**

	Nombre de participants	Expérience comme cadre	Expérience dans l'école actuelle	Expérience du programme AE
Groupe AE	17	8,3 ans	2,8 ans	1,8 fois
Groupe contrôle	10	9,4 ans	4,3 ans	n/a

### 2.4.1 Grille d'entrevue pour la direction-GD-2

La *Grille d'entrevue pour la direction-GD-2* (Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010) a été conçue spécifiquement pour l'évaluation des effets du programme afin de recueillir le point de vue du personnel de direction concernant l'entrée des enfants de 4 ans dans leur école (voir Annexe 8). Elle a été développée en deux versions légèrement différentes ; une pour les directions d'école où le programme AE est en vigueur et une autre version pour les directions d'école où le programme AE n'est pas instauré, mais où des pratiques de transition pour la maternelle 4 ans peuvent tout de même être offertes. Pour l'essentiel, la majorité des questions étaient les mêmes ; toutefois, certaines des

## Chapitre 2

questions ont été ajoutées dans les écoles du groupe contrôle afin de leur permettre de décrire les mesures mises en place dans leur milieu pour faciliter l'intégration des élèves à la maternelle 4 ans.

Ce questionnaire permet de réaliser une entrevue semi-dirigée composée de 35 items et d'une durée approximative de 20 et 30 minutes. L'entrevue comprend à la fois des questions de type qualitatif et quantitatif. La grille d'entrevue porte sur des informations générales, la concertation avec le centre de pédiatrie sociale (ou autres organismes, pour le groupe contrôle), les motifs de participation du milieu scolaire aux activités de transition, la mobilisation de l'équipe-école, les retombées sur le terrain des activités de transition réalisées, la planification des ressources professionnelles et sur les effets perçus des activités de transition.

### 3. Résultats et discussion

Dans ce chapitre, les résultats issus de l'analyse des données recueillies au cours de l'évaluation des effets du programme AE sont présentés et discutés. Dans un premier temps, les informations provenant des entrevues avec les parents sont abordées. Puis, les résultats de deux tests (*PSA-A* et *Lollipop*) qui ont été administrés aux enfants sont décrits. Par la suite, l'expérience de la rentrée scolaire des enseignantes est décrite à partir des données récoltées au cours d'entrevues semi-dirigées et de l'observation des interactions en classe. Finalement, les données issues des entrevues semi-dirigées auprès du personnel de direction des écoles sont rapportées.

#### 3.1. Entrevues avec les parents

Comme il a été indiqué précédemment, les entrevues semi-dirigées auprès des parents ont été réalisées en deux moments, soit avant et après la rentrée scolaire de l'enfant. Plus précisément, les parents ont été rencontrés pour la première entrevue à la fin du mois de mai ou au début du mois de juin 2010. Au temps 2, vers la fin septembre et le début octobre 2010, les parents ont à nouveau participé à des entrevues où ils ont pu faire part de leur expérience en ce qui a trait à la rentrée scolaire de leur enfant.

##### 3.1.1. Entrevues avec les parents au temps 1

À la suite des activités de transition qui se sont déroulées dans les écoles au printemps 2010, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès des parents. Plus précisément, ce sont 62 familles du groupe AE et 44 familles du groupe contrôle qui ont été rencontrées pour effectuer ces entrevues (voir section 2.1. pour plus de détails). L'analyse de ces données révèle que les points de vue exprimés par les parents des deux groupes sont dans l'ensemble similaires, et ce, même s'ils ont connu des expériences différentes avec les milieux scolaires selon leur appartenance à un groupe ou l'autre. Quelques exemples représentatifs sont présentés dans les prochaines lignes; il sera alors question de la satisfaction des parents à l'égard des informations transmises, de leur sentiment de préparation, de leur anticipation à l'égard de la rentrée scolaire de leur enfant et de leurs interactions avec le personnel du milieu scolaire.

Les parents des deux groupes sont très majoritairement satisfaits des informations transmises au cours des activités de transition mises en place dans les écoles (voir Tableau 16). Une légère différence est observable alors qu'une plus grande proportion de parents du groupe AE se dit très satisfaite (55,8%) comparativement au groupe contrôle (47,2%). Toutefois, à l'exception d'un très faible pourcentage (2,8%) de parents du groupe contrôle, l'ensemble des parents, quelque soit leur groupe, demeure satisfait à l'égard des informations reçues concernant la transition vers l'école. Ainsi, même si les activités du programme AE amènent les parents à se présenter dans le milieu scolaire à trois reprises alors que dans le groupe contrôle, les parents ne s'y rendent généralement qu'à une seule reprise, cette

### Chapitre 3

situation ne semble pas modifier de manière importante le taux de satisfaction des parents à l'égard des informations transmises.

**Tableau 16- Niveau de satisfaction des parents à l'égard des informations transmises**

<i>Quel est votre niveau de satisfaction quant aux informations transmises...</i>	très satisfaisant	satisfaisant	plus au moins satisfaisant	insatisfaisant	très insatisfaisant
Groupe AE	55,8%	44,2%	0,0%	0,0%	0,0%
Groupe contrôle	47,2%	50,0%	0,0%	0,0%	2,8%

La même tendance s'observe en ce qui concerne le sentiment d'avoir obtenu les moyens nécessaires de la part de l'établissement scolaire afin de préparer l'enfant à la transition vers la maternelle 4 ans. À la question *Sentez-vous que l'on vous a donné des moyens pour préparer votre enfant vers la maternelle?*, la majorité des parents des deux groupes répond par l'affirmative, comme il est démontré au Tableau 17.

**Tableau 17- Sentiment des parents d'avoir été suffisamment outillés**

<i>Sentez-vous que l'on vous a donné des moyens pour préparer votre enfant vers la maternelle?</i>	Oui	Non
Groupe AE	87,0%	13,0%
Groupe contrôle	89,7%	10,3%
Total	88,0%	12,0%

Même tendance lorsque les parents sont invités à faire part de leur anticipation du degré de difficulté face à la rentrée scolaire pour leur enfant. De manière étonnante, dans des proportions très similaires (voir Tableau 18), les parents du groupe contrôle et du groupe AE ont l'impression que la rentrée de leur enfant sera *très facile* (19,0% et 20,9%), *facile* (47,6% et 48,8%) ou *plus ou moins facile* (environ 23,8% et 20,9%). Par conséquent, encore ici, indépendamment de la nature des activités de transition expérimentées par ceux-ci et leur enfant, les parents des deux groupes ont des perceptions semblables.

**Tableau 18-Anticipation des parents du déroulement de la rentrée scolaire de leur enfant (temps 1)**

<i>Avez-vous l'impression que la rentrée scolaire de votre enfant sera ... ?</i>	très facile	facile	plus ou moins facile	difficile	très difficile	n/a
Groupe AE	19,0%	47,6%	23,8%	6,3%	1,6%	1,6%
Groupe contrôle	20,9%	48,8%	20,9%	9,3%	0,0%	0,0%

Au cours de l'entrevue, le parent était également invité à répondre à la question suivante : *Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant prêt pour la maternelle 4 ans ?* Les réponses des parents sont très diversifiées. Toutefois, l'analyse de contenu de ces données a permis de dégager six thèmes principaux. Pour les parents en général, un enfant prêt pour la maternelle 4 ans (voir Tableau 19) «possède des

### Chapitre 3

connaissances générales» (formes, couleurs, chiffres, lettres...), «est sociable avec les autres enfants», «se sépare facilement de ses parents», «démontre de l'autonomie», «manifeste de l'intérêt face aux apprentissages» et «parle français».

**Tableau 19- Conceptions des parents quant à la préparation scolaire d'un enfant de 4 ans**

<i>Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant prêt pour la maternelle 4 ans ?</i>	Possède des connaissances	Est sociable	Se sépare facilement de ses parents	Fait preuve d'autonomie	Démontre de l'intérêt à apprendre	Parle français
Groupe AE	17,4%	11,0%	14,7%	18,3%	9,2%	9,2%
Groupe contrôle	16,2%	16,2%	5,9%	10,3%	14,7%	13,2%

De légères différences peuvent néanmoins s'observer. Ainsi, dans le groupe AE, la capacité de l'enfant à se séparer du parent et l'importance de développer l'autonomie de l'enfant sont évoqués plus fréquemment. Quant aux parents du groupe contrôle, ils mentionnent un peu plus fréquemment l'intérêt de l'enfant face aux apprentissages, sa sociabilité et la maîtrise de la langue française. Malgré ces résultats, les conceptions des parents quant à la préparation de l'enfant pour la maternelle 4 ans demeurent plutôt semblables dans l'ensemble pour les parents des deux groupes.

En somme, pour l'ensemble des éléments sur lesquels les entrevues ont porté, les réponses des parents du groupe AE et du groupe contrôle s'avèrent semblables. Les commentaires émis ne permettent donc pas d'identifier des éléments où ils se distinguent, à l'exception des perceptions du type d'accueil reçu de la part du personnel de l'établissement scolaire. À cet effet, les données du Tableau 20 font ressortir que davantage de parents du groupe AE ont perçu un accueil *très chaleureux* de la part du personnel scolaire (63,5%) par rapport aux parents du groupe contrôle (20,9%). Dans le même ordre d'idées, une proportion bien moindre (1,6%) de parents du groupe AE auraient perçu un accueil *plus ou moins chaleureux* par rapport aux parents du groupe contrôle (20,9%).

**Tableau 20- Perception des parents quant à l'accueil reçu de la part du personnel scolaire**

<i>Quel type d'accueil le personnel scolaire vous a-t-il offert au cours des activités?</i>	très chaleureux	chaleureux	plus ou moins chaleureux	peu chaleureux	très peu chaleureux
Groupe AE	63,5%	33,3%	1,6%	0,0%	0,0%
Groupe contrôle	20,9%	48,8%	20,9%	9,3%	0,0%

Une hypothèse avancée pour expliquer ce résultat pourrait être que le programme AE permet aux parents de lier plus rapidement des liens avec le personnel scolaire puisqu'ils viennent au moins à trois reprises dans l'école au cours des activités de transition. Ils auraient conséquemment plus d'occasions de connaître et de se rapprocher du personnel du milieu scolaire.

## Chapitre 3

### 3.1.2. Entrevues avec les parents au temps 2

À la suite de la rentrée scolaire (temps 2), une deuxième entrevue semi-dirigée a été menée avec les parents. Au total, 61 familles ont participé à ces entrevues, soit 38 appartenant au groupe AE et 23 au groupe contrôle (voir section 2.1 pour plus de détails).

Le modèle théorique du programme AE prévoit que les informations transmises aux parents leur permettent de poser des gestes afin de préparer leur enfant à la transition vers le milieu scolaire. Par conséquent, au cours de l'entrevue, un certain nombre de questions ont porté sur les mesures qu'ils avaient prises afin de préparer leur enfant à l'école au cours de l'été. Dans un premier temps, le Tableau 21 présente la proportion de parents affirmant avoir posé des gestes en ce sens. Un peu plus des deux tiers des parents du groupe AE (68,4%) et 87% des parents du groupe contrôle auraient agi en ce sens. Cette proportion est donc plus élevée dans le groupe contrôle que dans le groupe AE.

**Tableau 21- Préparation de la transition par le parent**

<i>Au cours de l'été dernier, avez-vous fait des activités ou adopté des attitudes avec votre enfant pour le préparer à l'école?</i>	Oui (%)
Groupe AE	68,4%
Groupe contrôle	87,0%
Total	75,4%

Dans le même sens, au temps 1 avant l'été, la proportion de parents affirmant vouloir poser des gestes dans le but de soutenir l'entrée de leur enfant à l'école au cours des prochains mois était de 88,5% dans le groupe AE et de 95,5% dans le groupe contrôle. D'une part, ceci indique qu'une certaine proportion de parents dans les deux groupes ne pose pas les gestes prévus au cours de l'été afin de préparer l'enfant. Ces parents ne réalisent pas leurs intentions initiales à l'égard de la préparation à l'école de leur enfant. D'autre part, une plus forte proportion de parents du groupe contrôle prévoit poser des gestes au cours de l'été et pose effectivement de tels gestes. Une hypothèse explicative pourrait être que, comme l'indiquent les données sociodémographiques présentées précédemment, les parents du groupe contrôle sont plus scolarisés ce qui pourrait les inciter à agir différemment avec leur enfant. D'un autre côté, les enfants du groupe AE sont plus nombreux à fréquenter des services de garde. Il est donc possible d'imaginer que leurs parents ont moins de temps pour faire des activités avec les enfants ou encore qu'ils ressentent moins la nécessité de poser des gestes pour préparer leur enfant à la vie de groupe puisqu'ils vivent déjà une telle expérience.

Les parents qui affirment avoir posé des gestes afin d'aider leur enfant à se préparer à l'école ont été invités à décrire les activités qu'ils ont favorisées. En consultant le Tableau 22, il est possible de constater que les activités mentionnées par les parents des deux groupes sont semblables, sauf en ce qui concerne le fait d'aller à la bibliothèque avec l'enfant qui n'est mentionné que dans le groupe AE. Également dans le groupe AE, certaines activités sont évoquées plus souvent par les parents : «la mise en place de routines à la maison» (pour aider l'enfant à être plus autonome; 38,5% des parents du groupe AE comparativement à 10% des parents du groupe contrôle), «favoriser la motricité de l'enfant»

### Chapitre 3

(aller parc avec l'enfant, etc.; 30,8% des parents du groupe AE et 10% des parents groupe contrôle) et des activités reliées à la pré-écriture (connaître les lettres, etc. ; 34,6% des parents du groupe AE et 15,0% pour les parents du groupe contrôle). Par ailleurs, d'autres types d'activités sont plus souvent évoqués dans le groupe contrôle : «lire des histoires aux enfants» (30,0% des parents du groupe contrôle et 3,80% des parents du groupe AE) et des «activités pour apprendre les couleurs, formes» (35% des parents du groupe contrôle et 15,4% des parents du groupe AE).

**Tableau 22- Activités privilégiées par les parents pour faciliter la transition de leur enfant vers l'école<sup>4</sup>**

<i>Qu'avez-vous fait le plus souvent avec votre enfant?</i>	Groupe AE	Groupe contrôle
1-Aller à la bibliothèque	15,4%	0,0%
2-Lire des histoires, regarder des livres	3,8%	30,0%
3-Activités de pré-écriture (alphabet...)	34,6%	15,0%
4-Activités pour apprendre à compter/calculer	30,8%	30,0%
5-Activités pour apprendre les couleurs, formes	15,4%	35,0%
6- Activités de bricolage, arts plastiques	30,8%	25,0%
7- Activités pour favoriser la motricité (parc, sport...)	30,8%	10,0%
8- Activités visant la socialisation	11,5%	10,0%
9- Activités favorisant l'apprentissage de la langue française	19,2%	5,0%
10- Installer des routines à la maison	38,5%	10,0%
11-Lui parler de sa future rentrée	19,2%	20,0%
12-Apprentissages reliés à l'autonomie	11,5%	10,0%
13- Autres	23,1%	40,0%

Dans l'ensemble, il ressort de ces données que les parents (groupe AE et contrôle) qui posent des gestes afin de préparer leur enfant à l'école s'appuient sur un répertoire diversifié d'activités. Il est probable que les choix des parents correspondent à leur perception de ce qui est requis pour l'école. Malgré les différences observées, les deux groupes ne se distinguent guère puisqu'ils font référence aux mêmes activités. Il apparaît difficile d'affirmer sur la base de ces données que le programme AE a un effet sur les parents quant à leur choix d'activités afin de préparer les enfants à l'école.

Les parents ont été invités à préciser la provenance des moyens ou des activités auxquels ils ont eu recours afin de préparer leur enfant à l'école. Dans les deux groupes, plus de la moitié des parents indiquent que ces conseils proviennent d'eux-mêmes (voir Tableau 23). Pour le groupe AE, un parent sur cinq (20,0%), indique que le moyen qu'il a mis en place provient d'une recommandation de l'école. Dans le groupe contrôle la proportion de parents qui mentionnent cette source de l'école est de 5,0%.

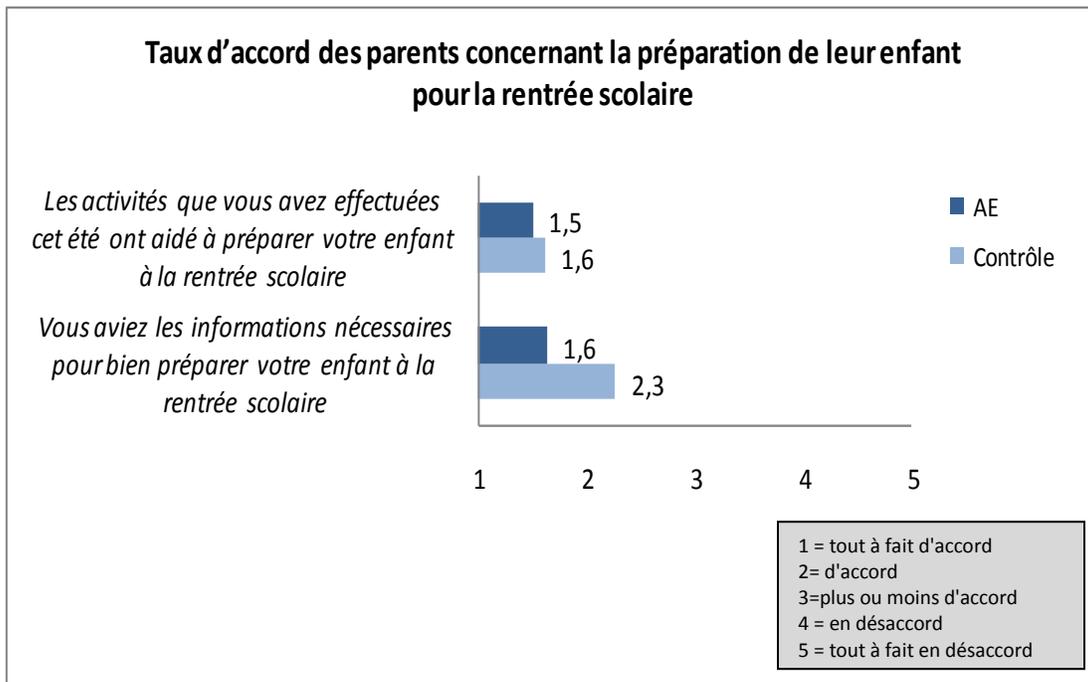
<sup>4</sup> En réponse à cette question ouverte, les parents pouvaient identifier plusieurs activités de sorte que les totaux dépassent 100%. Les données indiquent le pourcentage de parents ayant évoqué chacun des moyens mentionnés dans ce tableau.

### Chapitre 3

**Tableau 23- Source des moyens pour la préparation à l'école selon les parents**

<i>Qui vous a conseillé [...] pour préparer l'enfant à l'école ?</i>	École	Membres de la famille	Médias	Organisme communautaire	Moi	Autres
Groupe AE	20,0%	12,0%	0,0%	4,0%	52,0%	16,0%
Groupe contrôle	5,3%	5,3%	5,3%	5,3%	57,9%	15,8%
Total	6	4	1	2	26	7

Les parents ont aussi été invités à se prononcer sur l'efficacité des mesures qu'ils avaient mises en place à la maison (voir Figure 1). Il ressort que les parents des deux groupes ont une perception semblable de l'efficacité de ces moyens. Sur une échelle de 1 à 5, allant de 1) *Tout à fait en accord* à 5) *Tout à fait en désaccord*, les moyennes sont de 1,5 pour le groupe AE et 1,6 pour le groupe contrôle. Par contre, une plus grande proportion des parents du groupe AE indique qu'ils ont eu les informations nécessaires pour bien préparer leur enfant. La moyenne des réponses à cette question est de 1,6 (sur 5) pour le groupe AE, alors que les parents du groupe contrôle répondent de manière moins affirmative comme le témoigne leur moyenne de 2,3 (sur 5). Cette donnée, ainsi que les données du Tableau 23, semblent indiquer une plus grande efficacité du programme AE relativement à la transmission d'informations aux parents.



**Figure 1- Taux d'accord des parents concernant la préparation de leur enfant pour la rentrée scolaire**

En entrevue, quelques questions cherchaient à vérifier si la rentrée s'était effectuée selon les prévisions des parents. En définitive, elles visaient à examiner dans quelle mesure les parents parviennent à prévoir ce qui allait se passer pour leur enfant au moment de la rentrée scolaire. D'une part, le niveau de difficulté anticipé par les parents aux temps 1 et temps 2 ne change guère. La majorité des parents

### Chapitre 3

interrogés en septembre (temps 2) disent qu'ils envisageaient comme facile ou très facile la rentrée scolaire de leur enfant (voir Tableau 24). Les taux de réponse sont semblables dans les groupes AE et contrôle.

**Tableau 24- Anticipation des parents du déroulement de la rentrée scolaire de leur enfant (temps 2)**

<i>Aviez-vous l'impression que la rentrée scolaire de votre enfant allait être ...?</i>	Très facile	Facile	Plus ou moins facile	Difficile	Très difficile
Groupe AE	27,0%	37,8%	18,9%	13,5%	2,7%
Groupe contrôle	26,1%	47,8%	13%	4,3%	8,7%

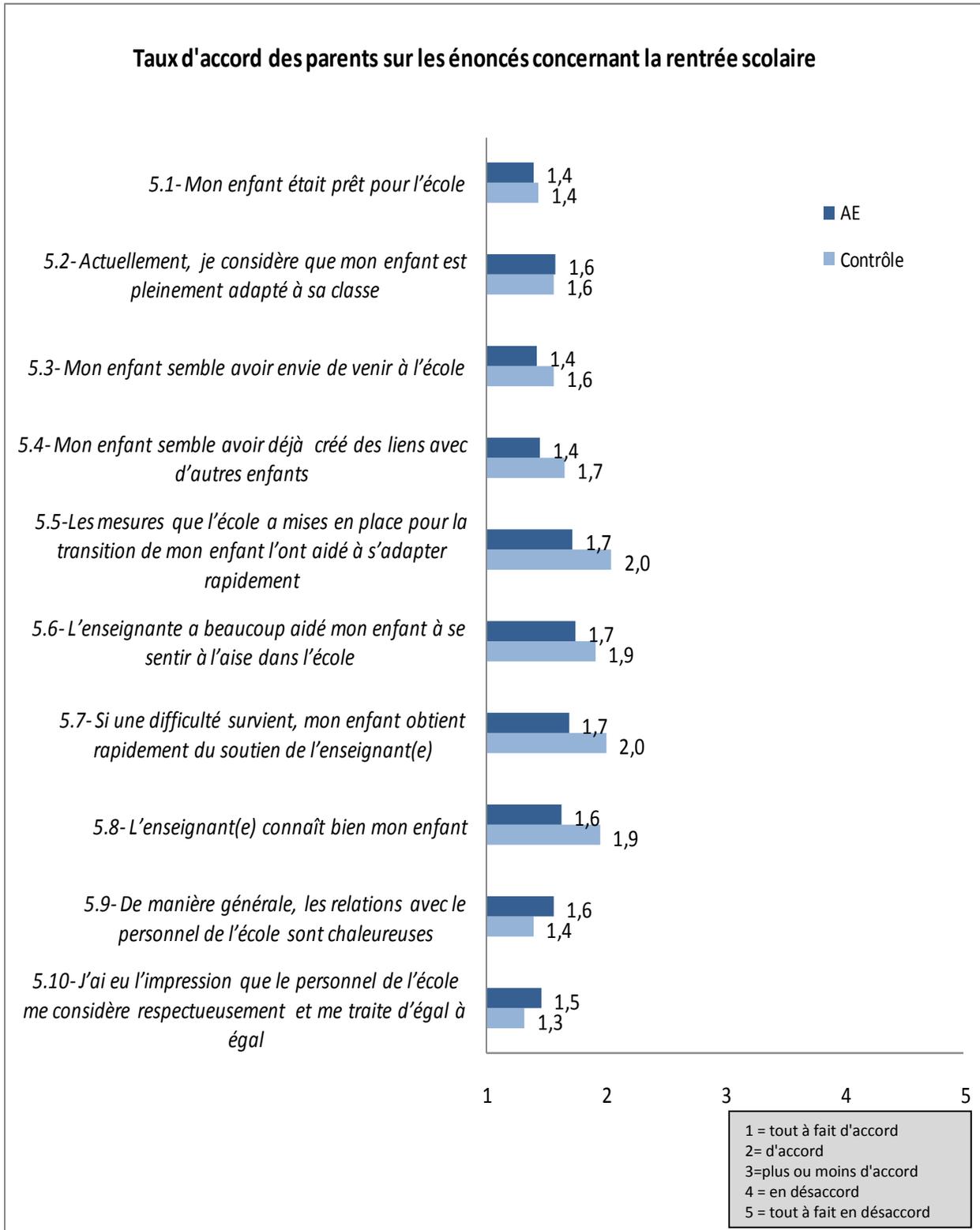
Par contre, les points de vue exprimés par les parents des deux groupes divergent quant au déroulement réel de la rentrée (voir Tableau 25). Ainsi, 57,9% des parents du groupe AE comparativement à 21,7% des parents du groupe contrôle affirment que la rentrée s'est déroulée telle qu'ils l'avaient prévue. Une plus grande proportion des parents du groupe contrôle (65,2%) par rapport au groupe AE (31,6%) considère que la rentrée a été plus facile pour leur enfant que ce qu'ils anticipaient initialement. Il ressort donc que les parents du groupe contrôle anticipaient certaines difficultés qui ne se sont pas présentées en définitive. Ces données semblent signifier que les parents du groupe AE sont plus en mesure de prévoir le déroulement de la rentrée de leur enfant.

**Tableau 25- Perception des parents des deux groupes quant au déroulement de la rentrée**

<i>Finalement est-ce que la rentrée s'est déroulée comme vous le pensiez pour votre enfant?</i>	Plus facile	Comme prévu	Plus difficile
Groupe AE	31,6%	57,9%	10,5%
Groupe contrôle	65,2%	21,7%	13,1%

Finalement, à travers une série de questions utilisant une échelle *Likert* (choix de réponses allant de 1= *Tout à fait en accord* à 5 = *Tout à fait en désaccord*), les parents étaient conviés à se prononcer sur divers aspects entourant la rentrée scolaire de leur enfant. La Figure 2 présente les moyennes des réponses obtenues auprès des deux groupes de parents. Dans l'ensemble, les parents sont en *accord* ou *tout à fait en accord* avec les divers énoncés, et ce, dans des proportions relativement semblables dans les deux groupes. De manière générale, les parents du groupe AE sont légèrement plus en accord avec les énoncés que ceux du groupe contrôle. Cette tendance est plus marquée pour trois items (5,5; 5,7 et 5,8). Par contre, les parents du groupe contrôle se disent plus en accord avec les items 5,9 et 5,10 qui traitent de relations chaleureuses et de respect à leur égard. Il faut se rappeler qu'en entrevue au temps 1 (printemps), les parents du groupe AE percevaient un accueil plus chaleureux dans le milieu scolaire (voir Tableau 20). Les données recueillies au temps 2 permettent de constater que les perceptions des parents se sont transformées sur ce point en particulier. Il est possible d'imaginer qu'avec la rentrée scolaire, les interactions avec le personnel scolaire se sont intensifiées, permettant ainsi aux parents du groupe contrôle de se sentir plus à l'aise avec le personnel du milieu scolaire. Finalement, au terme de la rentrée scolaire, les perceptions des parents des deux groupes à l'égard de la rentrée de leur enfant demeurent semblables.

### Chapitre 3



**Figure 2- Taux d'accord des parents sur des questions concernant la rentrée scolaire**

## Chapitre 3

### 3.1.3. Synthèse des données recueillies auprès des parents

Globalement, cet ensemble des données recueillies auprès des parents illustre des perceptions relativement semblables entre le groupe AE et le groupe contrôle concernant la rentrée scolaire de leur enfant en maternelle 4 ans. Toutefois, sur quelques éléments, les points de vue et les propos rapportés par les parents des deux groupes diffèrent. Par exemple, les parents du groupe contrôle ont plus souvent rapporté avoir fait des activités avec leur enfant pour le préparer à l'école. Comme, les enfants du groupe AE étaient plus nombreux à fréquenter un service de garde, il est possible d'imaginer que les parents de ce groupe étaient moins disponibles pour faire des activités avec leur enfant ou encore, qu'ils en ressentaient moins la nécessité puisque leur enfant vivait déjà une expérience de vie de groupe. Par ailleurs, en ce qui a trait au choix de moyens mis en place à la maison afin de préparer l'enfant à l'école, les parents du groupe AE préconisent plus souvent la mise en place de routines à la maison ou encore les activités favorisant la motricité de l'enfant. Tandis que dans le groupe contrôle, les parents évoquent plus régulièrement la lecture de livres aux enfants pour les préparer à l'école, ou encore l'apprentissage des couleurs et des formes. Également, les parents ayant participé au programme AE évoquent une plus grande satisfaction à l'égard des informations reçues au cours des activités de transition. Finalement, il s'avère que ces parents sont plus en mesure d'anticiper avec justesse la rentrée scolaire de leur enfant.

### 3.2. Mesures auprès des enfants

La section suivante présente les résultats des analyses des données recueillies auprès des enfants aux temps 1 et 2. Rappelons que le temps 1 correspond au printemps 2010 (fin mai, début juin) et que le temps 2 concorde avec l'automne 2010, soit quelques semaines après la rentrée scolaire (septembre-octobre 2010). Les données portent sur le développement psychosocial (*PSA-A*) et la préparation à l'école (*Lollipop*) des enfants, plus spécifiquement sous l'angle du développement cognitif.

#### 3.2.1. Résultats au *Profil socioaffectif, version abrégée (PSA-A)*

L'outil *PSA-A* a été développé afin de mesurer le profil socioaffectif de l'enfant. Il s'agit évidemment d'une dimension du développement qui influence de manière significative la capacité de l'enfant à s'intégrer au milieu scolaire. Les résultats au *PSA-A* permettent d'obtenir les scores moyens suivants : un score de problèmes extériorisés (agressivité-irritabilité), un score de problèmes intériorisés (anxiété-retrait) et un score de compétence sociale. Les résultats moyens obtenus à chacune de ces échelles, à la fois pour les enfants du groupe AE et du groupe contrôle, sont présentés au Tableau 26.

**Tableau 26- Scores moyens obtenus aux trois échelles du *PSA-A* aux temps 1 et 2**

Échelles	Temps 1 (Pré-test)			
	Groupe AE		Groupe contrôle	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Agressivité-irritabilité	2,46	0,59	2,19	0,65
Anxiété-retrait	1,96	0,62	1,78	0,53
Compétence sociale	4,44	0,76	4,74	0,63
Échelles	Temps 2 (Post-test)			
	Groupe AE		Groupe contrôle	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Agressivité-irritabilité	2,37	0,73	2,28	0,70
Anxiété-retrait	2,06	0,63	1,67	0,52
Compétence sociale	4,66	0,80	4,68	0,86

Trois mois se sont écoulés entre les deux moments d'évaluation (entre le temps 1 et le temps 2). Sur cette période de temps, les résultats changent quelque peu, témoignant d'une évolution somme toute normale reliée à l'âge. En s'appuyant sur les données de référence franco-canadiennes de Venet, Bigras et Normandeau (2002) pour les enfants de 4 ans, il est possible de constater que les résultats moyens obtenus au *PSA-A* par l'ensemble des enfants de l'échantillon au temps 2 (à 4 ans, âge moyen=54 mois) sont comparables à ce qui est normalement attendu chez un enfant de cet âge sur le plan socioaffectif.

## Chapitre 3

### *PSA-A- comparaison des groupes (AE et contrôle) au temps 1*

Les résultats des analyses de variance univariées (ANOVAs) effectuées pour chacune des échelles au temps 1 (mai-juin) ne rendent compte d'aucune différence significative entre les groupes : 1) échelles « agressivité-irritabilité »  $F(1, 52) = 2.382, p = .13$ ; « anxiété-retrait »  $F(1, 52) = 1.240, p = .27$  et « compétence sociale »  $F(1, 51) = 2.252, p = .14$ . En définitive, au temps 1, selon le point de vue des parents, les enfants des groupes AE et contrôle apparaissent équivalents, et ce, en fonction des trois échelles du PSA-A : *agressivité-irritabilité, anxiété-retrait et compétence sociale*.

### *PSA-A- comparaison des groupes (AE et contrôle) au temps 2*

Au temps 2, soit après la rentrée scolaire (octobre 2010), les mêmes comparaisons de moyennes (ANOVAs) ont été faites afin de vérifier la présence de différences selon les groupes (AE et contrôle) aux trois échelles globales du PSA-A (voir Tableau 26). Encore une fois ici, les résultats des tests statistiques ne démontrent aucune différence significative entre les deux groupes pour l'échelle « agressivité-irritabilité »  $F(1, 52) = .185, p = .67$  et celle « compétence sociale »  $F(1, 51) = .015, p = .90$ . Toutefois, une différence significative ressort à l'échelle « anxiété-retrait »  $F(1, 48) = 4.91, p = .03$ , le groupe AE affichant des scores plus élevés comparativement au groupe contrôle.

### *PSA-A- effets reliés au temps et à l'interaction « temps x groupes »*

De manière à vérifier la présence d'un effet du programme AE sur le développement psychosocial des enfants, des analyses de variance à mesures répétées ont été réalisées entre les résultats obtenus aux trois échelles globales du PSA-A et les groupes AE et contrôle, et ce, en considérant le temps 1 et le temps 2. De cette façon, c'est-à-dire en comparant simplement les résultats entre le temps 1 et le temps 2 pour les deux groupes, il est possible de vérifier dans quelle mesure les moyennes de ces groupes diffèrent selon le temps de mesure. En d'autres mots, il s'agit de vérifier la présence ou non d'un effet du programme AE en regard des résultats au PSA-A.

Pour l'échelle « agressivité-irritabilité », les résultats des analyses de variance à mesures répétées ne font ressortir aucune différence significative liée au temps  $F(1, 51) = .000, p = .99$ , ni d'interaction entre le temps de mesure et les groupes AE et contrôle  $F(1, 51) = .924, p = .341$ . De même, pour ce qui est de l'échelle « anxiété-retrait », il n'existe aucune différence significative liée au temps  $F(1, 47) = .143, p = .71$ , ni d'interaction entre le temps de mesure et les groupes  $F(1, 47) = 1.274, p = .27$ .

Enfin, l'échelle « compétence sociale » ne présente pas plus d'effet significatif relié au temps  $F(1, 49) = .340, p = .56$  ni à l'interaction entre le temps de mesure (temps 1 et temps 2) et les groupes  $F(1, 49) = 1.931, p = .17$ . Ainsi, les analyses des données ne permettent pas de rendre compte d'un effet du programme AE sur la mesure du développement socioaffectif de l'enfant. Il est possible que le nombre limité de sujets puisse en partie expliquer cette absence de résultats significatifs. En effet, en présence

## Chapitre 3

d'un nombre relativement restreint de participants, il est plus difficile de détecter des variations dans les données qui soient significatives sur le plan statistique.

### 3.2.2. Résultats au test du *Lollipop*

Le test de préparation scolaire *Lollipop* (Chew, 1989) mesure le niveau de maturité scolaire de l'enfant au plan cognitif. Il génère un score global et un score pour chacune des quatre échelles suivantes : identification de couleurs et de formes, reproduction de formes ; repérage spatial ; reconnaissance de chiffres et calcul ainsi que reconnaissance de lettres et écriture. Le Tableau 27 présente les résultats des enfants des deux groupes au *Lollipop*. En prenant appui sur les données de référence de Venet, Normandeau, Letarte et Bigras (2003), qui ont validé l'outil en français, il semble que les résultats moyens des enfants des deux groupes au temps 2 (âge moyen=54 mois), se situent tous dans les limites de la moyenne des enfants de cet âge. Toutefois, de légères différences s'établissent entre ces données de références du début de la maternelle 4 ans et celles de l'ensemble de l'échantillon au temps 2. Notamment, à l'échelle du repérage spatial, les résultats moyens obtenus par le groupe contrôle uniquement se situent dans la faible moyenne en comparaison à ces données. Également, à la fois pour les échelles de reconnaissance de chiffres et calcul ainsi que reconnaissance de lettres et écriture, les deux groupes se classent dans la haute moyenne par rapport aux données de référence de Venet et ses collègues (2003). Finalement, les résultats moyens obtenus à l'échelle globale sont dans la moyenne pour les deux groupes, quoique les écarts-type obtenus, à la fois pour les groupes AE et contrôle, sont plus élevés que ceux des données de référence, témoignant d'une plus grande variabilité entre les participants d'un même groupe.

**Tableau 27- Scores moyens obtenus aux échelles du *Lollipop* aux temps 1 et 2**

Échelles	Temps 1 (Pré-test)			
	Groupe AE		Groupe contrôle	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Couleurs et formes	9,38	4,40	10,42	4,46
Repérage spatial	8,31	4,13	6,74	3,87
Chiffres et calcul	7,69	5,74	7,37	6,18
Lettres et écriture	5,90	7,15	4,32	5,52
Échelle globale	31,28	18,33	28,84	16,95

Échelles	Temps 2 (Post-test)			
	Groupe AE		Groupe contrôle	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Couleurs et formes	11,69	3,65	11,37	4,19
Repérage spatial	8,93	3,58	6,89	4,12
Chiffres et calcul	9,28	5,05	9,00	5,33
Lettres et écriture	7,07	7,55	6,00	5,88
Échelle globale	36,97	16,17	33,26	16,60

## Chapitre 3

### *Lollipop-comparaison des groupes (AE et contrôle) au temps 1*

Au temps 1, des ANOVAs effectuées pour chacune des échelles du *Lollipop* selon les groupes (AE et contrôle) traduisent des résultats non significatifs à toutes les échelles : 1) identification de couleurs et de formes  $F(1, 47) = .636, p = .43$ ; 2) repérage spatial  $F(1, 47) = 1.748, p = .19$ ; 3) reconnaissance de chiffres et calcul  $F(1, 47) = .034, p = .86$ ; 4) reconnaissance de lettres et écriture  $F(1, 47) = .666, p = .42$ ; et 5) l'échelle globale  $F(1, 47) = .214, p = .65$ . Les groupes AE et contrôle s'avèrent donc équivalents en termes de préparation à l'école au temps 1.

### *Lollipop-comparaison des groupes (AE et contrôle) au temps 2*

Au temps 2, soit après la rentrée scolaire, la même tendance est traduite en ce qui concerne les données de la préparation à l'école (voir Tableau 27). Aucune différence significative ne ressort, et ce, pour toutes les échelles : 1) identification de couleurs et de formes  $F(1, 47) = .079, p = .78$ ; 2) repérage spatial  $F(1, 47) = 3.289, p = .08$ ; 3) reconnaissance de chiffres et calcul  $F(1, 47) = .033, p = .86$ ; 4) reconnaissance de lettres et écriture  $F(1, 47) = .272, p = .60$  et 5) l'échelle globale  $F(1, 47) = .589, p = .45$ . À la suite de la rentrée scolaire, les groupes AE et contrôle ne diffèrent pas quant à leur niveau de préparation à l'école.

### *Lollipop-effets reliés au temps et à l'interaction « temps x groupes »*

Les résultats des analyses de variance à mesures répétées démontrent un effet du temps pour les échelles suivantes, tous groupes confondus : 1) identification de couleurs et de formes  $F(1, 46) = 18.86, p = .000$ ; 2) reconnaissance de chiffres et calcul  $F(1, 46) = 9.738, p = .003$ ; 3) reconnaissance de lettres et écriture  $F(1, 46) = 7.831, p = .007$ ; et 4) l'échelle globale  $F(1, 46) = 22.465, p = .000$ . Par contre, l'échelle « repérage spatial » ne montre aucune différence dans les scores entre le temps 1 et le temps 2  $F(1, 46) = .591, p = .45$ . En somme, les scores des enfants (groupes AE et contrôle) sont plus élevés au post-test qu'au pré-test, notamment en ce qui a trait à leur capacité à identifier des couleurs et des formes, à reconnaître des chiffres, à calculer et à reconnaître des lettres et à écrire ainsi qu'à l'échelle globale du *Lollipop*. La maturation des enfants, soit l'effet relié au simple passage du temps (effet de l'âge), pourrait expliquer cette augmentation des scores, sans égard au programme AE ou aux autres mesures mises en place par le groupe contrôle.

Quant à l'interaction entre le temps et les groupes, les résultats ne traduisent aucun effet significatif, et ce, pour toutes les échelles : 1) identification de couleurs et de formes  $F(1, 46) = 3.301, p = .08$ ; 2) repérage spatial  $F(1, 46) = .209, p = .65$ ; 3) reconnaissance de chiffres et calcul  $F(1, 46) = .002, p = .97$ ; 4) reconnaissance de lettres et écriture  $F(1, 46) = .251, p = .62$ ; et 5) échelle globale  $F(1, 46) = .354, p = .56$ . Par conséquent, les mesures mises en place dans les écoles du groupe AE ne produisent pas d'effet en ce qui a trait à la préparation scolaire, tel qu'observé par le *Lollipop*. Le nombre relativement restreint de participants à l'étude, malgré tous les efforts consentis pour en recruter, pourrait à nouveau

## Chapitre 3

expliquer l'absence de résultats significatifs, du moins partiellement. En outre, l'examen des écarts-types permet de constater une grande variabilité dans les données, ce qui peut concourir à l'absence de résultats significatifs sur le plan statistique. En effet, la variabilité dans les scores au *Lollipop* s'avère plus grande entre les sujets à l'intérieur des groupes qu'entre les groupes eux-mêmes (AE et contrôle).

De manière à pousser plus loin ces résultats en lien avec la préparation des enfants à l'école, d'autres analyses de variance à mesures répétées ont été réalisées, mais cette fois en ne retenant que les enfants ayant participé au camp éducatif dans le groupe AE. En effet, le camp éducatif, d'une durée de 13 jours, est une activité qui n'est pas offerte à tous les enfants du groupe AE. Les enfants qui y sont invités en priorité sont choisis à la suite des ateliers d'observation qui ont lieu au printemps. Le but de ce camp est de les familiariser avec les locaux du milieu scolaire, tout en leur offrant des activités stimulantes les préparant à l'école. Les scores à chacune des échelles du *Lollipop* de ces enfants ayant participé au camp éducatif ont été comparés à ceux des enfants du groupe contrôle. Or, les mêmes tendances ressortent quant aux effets du temps sur toutes les échelles du *Lollipop*, sans toutefois que des différences significatives soient décelées quant au programme. En d'autres mots, sauf en ce qui concerne l'échelle « repérage spatial » comme c'est le cas ci-dessus, tous les enfants obtiennent des résultats plus élevés au temps 2, qu'ils aient participé au camp éducatif ou non.

### 3.2.3. Synthèse des données recueillies auprès des enfants

En somme, relativement au développement socioaffectif et au développement cognitif relatif à la préparation des enfants à l'école, les données recueillies dans la démarche d'évaluation du programme AE ne parviennent pas à démontrer un effet du programme. Il est possible d'expliquer ce constat par le niveau d'intensité du programme AE, notamment en ce qui a trait à la durée relativement courte du camp éducatif (13 jours), même si d'autres mesures sont également mises en place au-delà du camp éducatif. Ces résultats ne sont pas étonnants si l'on consulte d'autres travaux sur les effets de programmes. En effet, il semble que seuls des programmes implantés de manière précoce, intensive et continue (durée relativement grande) produisent des effets significatifs sur les cibles visées.

### 3.3. Observations des interactions en classe

Le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta, La Paro et Hamre, 2008) évalue la qualité de l'environnement éducatif des enfants. Plus précisément, il se centre sur la qualité des interactions dans le milieu éducatif. Cet instrument évalue la qualité des interactions en classe selon trois échelles globales : 1) *Soutien émotif* à l'enfant ; 2) *Organisation de la classe* et 3) *Soutien à l'apprentissage*. Les résultats obtenus sont interprétés en fonction de trois niveaux de qualité : niveau faible (1;2), niveau moyen (3;4;5) et niveau élevé (6;7). La Figure 3 offre un premier aperçu des résultats moyens obtenus lors des observations menées dans les classes à la fin du mois de septembre pour chacune des trois principales échelles du CLASS. Il est possible de constater que les résultats du groupe AE sont légèrement plus élevés que ceux du groupe contrôle.

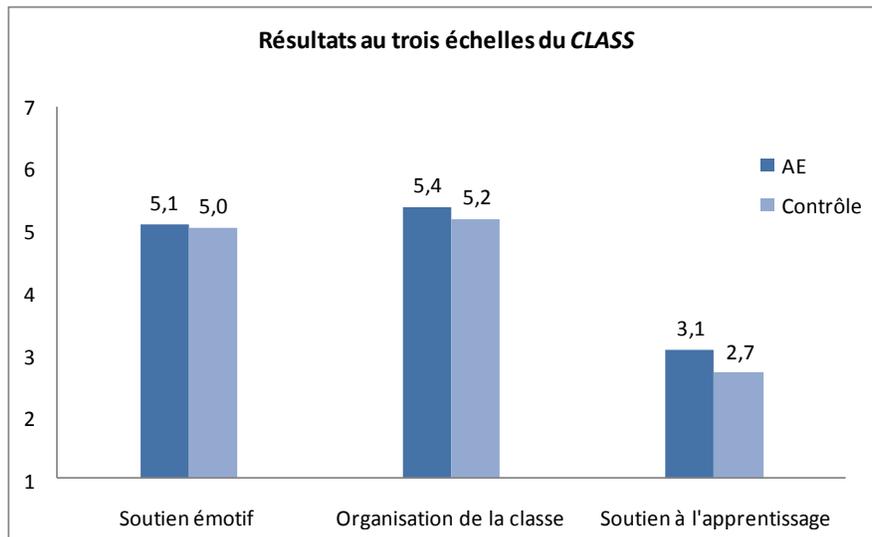


Figure 3- Résultats au trois échelles du CLASS

Les données présentées dans le Tableau 28 précisent les résultats pour chacune de ces échelles principales. Ainsi, pour l'échelle *Soutien émotif*, les résultats obtenus dans les classes du groupe AE sont en moyenne de 5,09 (ÉT=1,01), contre 5,05 (ÉT=1,07) pour le groupe contrôle. Les résultats des deux groupes s'avèrent donc similaires, correspondant au seuil supérieur du niveau moyen de qualité pour cette échelle. L'analyse des scores aux sous-échelles qui composent le *Soutien émotif* tend également à démontrer des similitudes entre le groupe AE et le groupe contrôle. À la fois pour les deux groupes (voir Figure 4), le *Climat positif* se situe à un niveau de qualité moyen, le *Climat négatif* à un niveau faible, la *Sensibilité de l'enseignante* à un niveau moyen et la *Prise en considération du point de vue de l'enfant* à un niveau moyen également.

### Chapitre 3

En ce qui a trait à l'échelle de *l'Organisation de la classe*, les scores obtenus par les deux groupes ne sont guère différents entre eux. Le groupe AE obtient un score de 5,38 (ÉT=0,91) et le groupe contrôle un score de 5,19 (ÉT=0,82), ce qui les situe à un niveau de qualité moyen pour cette échelle. Les sous-échelles constituant ce domaine, la *Gestion des comportements* (niveau de qualité moyen), la *Productivité* (niveau de qualité élevé) et les *Modalités d'apprentissage* (niveau de qualité moyen) observées sont similaires entre les deux groupes (voir Figure 4).

**Tableau 28- Moyennes et écarts-types pour les échelles et les sous-échelles composant le CLASS**

Échelles et sous-échelles	Groupe AE		Groupe contrôle	
	M	ÉT	M	ÉT
<b>Soutien émotif</b>	<b>5,09</b>	<b>1,01</b>	<b>5,05</b>	<b>1,07</b>
Climat positif	5,63	1,17	5,48	1,33
Climat négatif <sup>5</sup>	2,12	0,91	1,88	0,70
Sensibilité de l'enseignante	4,88	1,30	4,88	1,44
Prise en considération du point de vue de l'enfant	3,97	1,16	3,70	1,18
<b>Organisation de la classe</b>	<b>5,38</b>	<b>0,91</b>	<b>5,19</b>	<b>0,82</b>
Gestion des comportements	5,30	1,29	4,89	1,10
Productivité	6,00	0,73	5,97	0,59
Modalités d'apprentissage	4,83	1,16	4,70	1,13
<b>Soutien à l'apprentissage</b>	<b>3,08</b>	<b>0,86</b>	<b>2,70</b>	<b>0,89</b>
Développement de concept	2,25	0,70	1,96	0,63
Qualité de la rétroaction	3,42	0,98	2,93	1,09
Modelage langagier	3,56	1,17	3,21	1,23

Finalement, pour l'échelle du *Soutien à l'apprentissage*, le groupe AE obtient un score moyen de 3,08 (ÉT=0,86), alors que le groupe contrôle à un score de 2,70 (ÉT=0,89). La qualité est donc de niveau moyen pour le groupe AE et de niveau faible pour le groupe contrôle. Toutefois, à l'instar des autres échelles, les différences ne sont pas importantes entre les deux groupes. Les sous-échelles constituant cette échelle, soit le *Développement de concept* (niveau faible), la *Qualité de la rétroaction* (niveau moyen) et le *Modelage langagier* (niveau moyen), ne présentent pas non plus de différences marquées entre elles (voir Figure 4).

<sup>5</sup> La sous-échelle *Climat négatif* désigne la présence de tensions dans la relation, 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 le calcul de la moyenne de l'échelle *Soutien émotif*.

### Chapitre 3

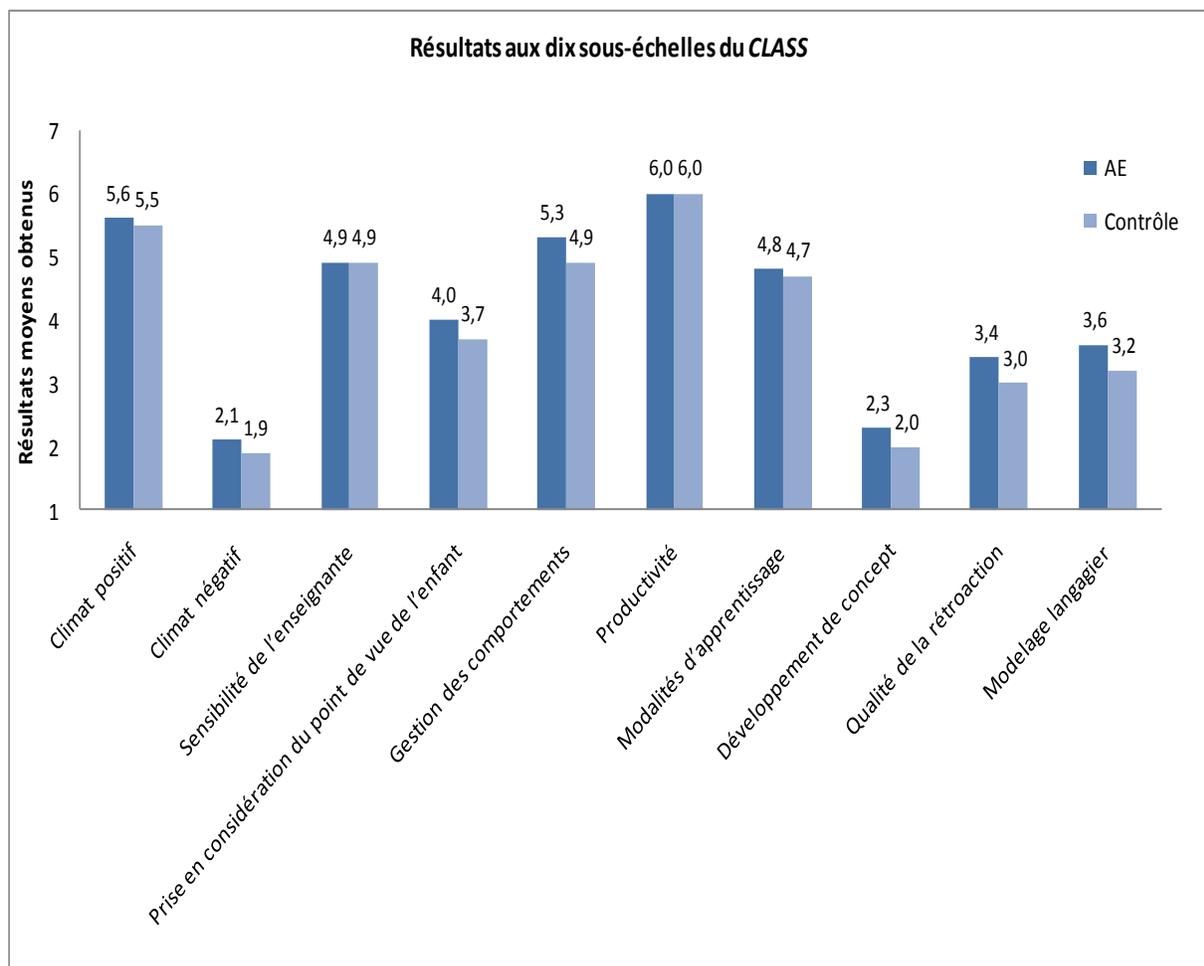


Figure 4- Résultats aux dix sous-échelles du CLASS

En comparaison aux données de références de l'étude américaine *My Teaching Partner* (voir Pianta *et al.*, 2008), les résultats moyens obtenus par l'ensemble des classes des groupes AE et contrôle suivent les mêmes tendances (voir Figure 5). Pour sept des dix sous-échelles, les résultats récoltés dans les classes de maternelle 4 ans ayant participé à l'évaluation du programme AE sont légèrement supérieurs aux données de l'étude américaine. Quant aux trois sous-échelles où les résultats sont plus faibles, il s'agit plus précisément de : *Prise en considération du point de vue de l'enfant*, *Développement de concept* et *Climat négatif*. Par ailleurs, il faut souligner que le score de cette dernière sous-échelle doit être inversé (un score élevé indique un climat plus négatif).

## Chapitre 3

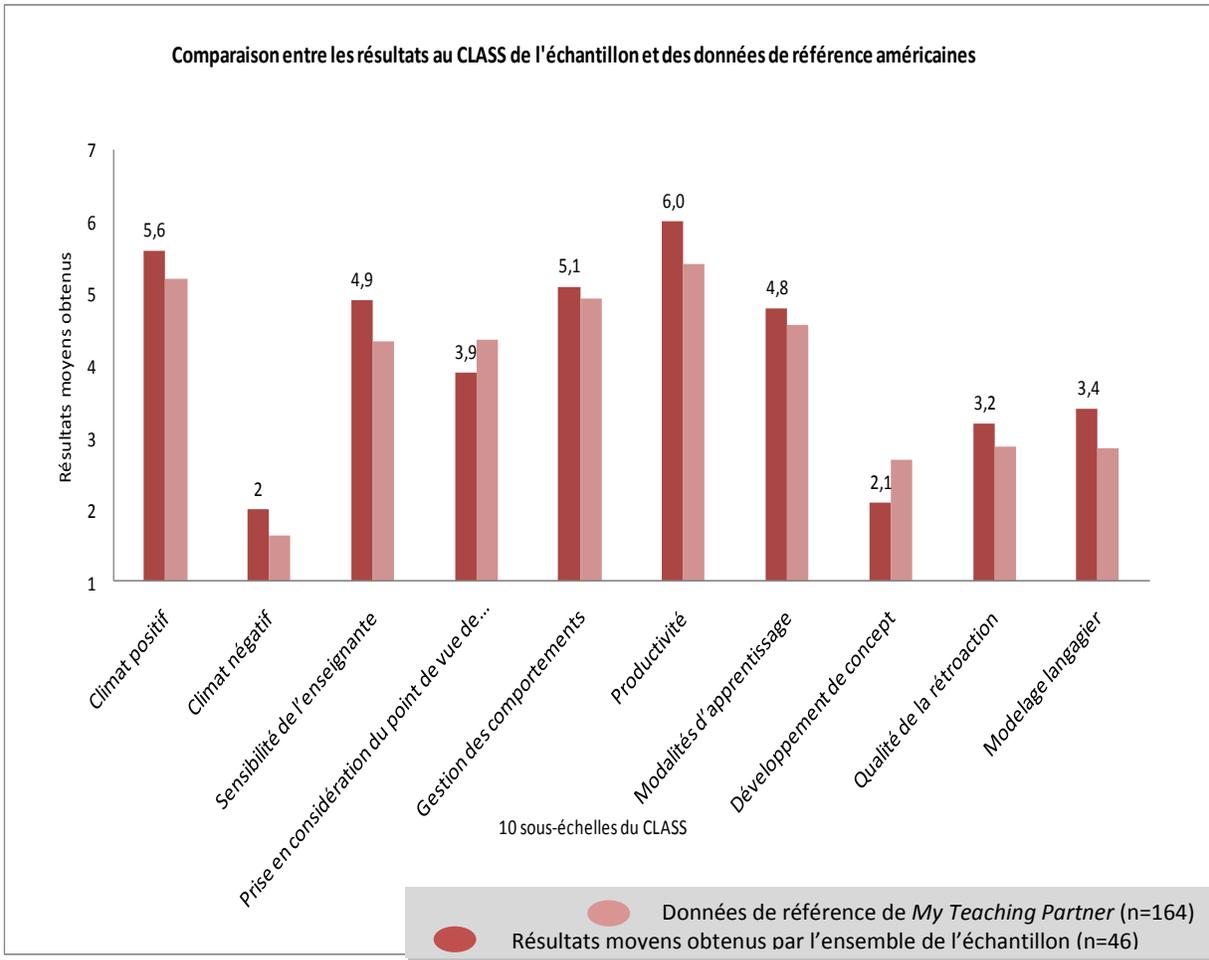


Figure 5- Comparaison entre les résultats au CLASS de l'échantillon et des données de référence américaines

### Comparaison de moyennes

Pour les trois échelles globales du CLASS (*Soutien émotif*, *Organisation de la classe* et *Soutien à l'apprentissage*), l'examen du Tableau 28 révèle des scores légèrement plus élevés pour le groupe AE que pour le groupe contrôle. Lors des tests de comparaison de moyennes (ANOVAs) réalisés pour chacune de ces échelles globales en fonction des groupes (AE et contrôle), aucun effet significatif n'a néanmoins été observé : *Soutien émotif*,  $F(1,45) = .023$ ,  $p = .881$ ; *Organisation de la classe*,  $F(1,45) = .491$ ,  $p = .487$  et *Soutien à l'apprentissage*,  $F(1,44) = 1.971$ ,  $p = .168$ . Ainsi, les moyennes des groupes AE et contrôle ne diffèrent pas d'un point de vue statistique, tant pour ce qui est de l'échelle *Soutien émotif*, *Organisation de la classe* que celle du *Soutien à l'apprentissage*.

En résumé, les données obtenues de l'ensemble de notre échantillon au CLASS sont comparables aux données de référence recensées par les concepteurs de l'outil (Pianta et al., 2008). Les tests statistiques (ANOVAs) démontrent que les groupes AE et contrôle sont comparables en ce qui concerne les résultats

### Chapitre 3

obtenus à l'aide du *CLASS*, mesurant la qualité des interactions dans le milieu éducatif. Sur la base de ces données, il n'est donc pas possible d'affirmer que le programme AE est associé une meilleure qualité éducative. Il est probable que la qualité des services éducatifs soit davantage tributaire de l'enseignante elle-même (sa personnalité, son style d'intervention, son approche pédagogique, la dynamique qu'elle établit avec les enfants de son groupe-classe, etc.) que des mesures de transitions appliquées dans l'école. Les caractéristiques personnelles des enseignantes semblent avoir un plus grand effet sur la qualité de l'environnement éducatif que les initiatives soutenues par l'établissement scolaire.

### 3.4. Entrevues auprès des enseignantes

Vingt-sept enseignantes, dont 17 appartenant au groupe AE et dix appartenant au groupe contrôle, ont participé à l'entrevue téléphonique du projet de recherche. Les données recueillies permettent de déterminer quels sont les effets perçus par les enseignantes des diverses mesures mises en place dans leur école. La comparaison du point de vue des enseignantes des groupes AE et contrôle est intéressante puisqu'elle permet de cerner des réalités différentes et d'apprécier les particularités du programme AE. Il est à noter que parmi le groupe contrôle, où le programme AE n'est pas appliqué, six écoles sur sept offrent tout de même des activités pour faciliter la transition de l'enfant de 4 ans vers la maternelle. La nature et l'intensité de ces activités sont très variables, allant d'une simple rencontre de parents à plusieurs activités dont un camp d'été dans le cas de l'une de ces écoles.

#### 3.4.1. Transmission d'informations

Le modèle théorique du programme AE prévoit qu'à la suite des ateliers d'observation des enfants, ainsi que du camp éducatif, des informations sur les enfants soient transmises aux enseignantes afin qu'elles puissent se préparer à les accueillir. Plus précisément, les informations devaient notamment servir à ajuster les interventions auprès des enfants et à guider la programmation (choix des activités, organisation matérielle, etc.).

Par conséquent, au cours de l'entrevue, les enseignantes ont été questionnées afin de vérifier si on leur avait effectivement transmis des informations sur les enfants à la suite des activités de transition tenues avant la rentrée scolaire. La question suivante leur a donc été posée : *Avez-vous reçu des informations sur les enfants dans le cadre de votre participation aux activités mises en place dans votre école pour favoriser la transition de l'enfant vers la maternelle?* Du côté du groupe AE, c'est la totalité des enseignantes (100%) qui affirment avoir reçu des informations sur les enfants suite aux activités du programme Accès à l'école (voir Figure 6).

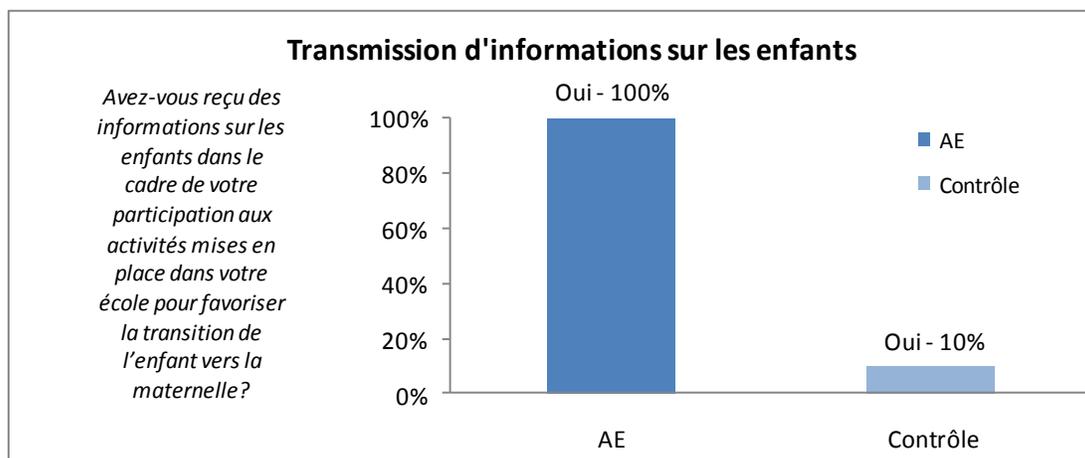


Figure 6- Transmission d'informations sur les enfants aux enseignantes

### Chapitre 3

À l'intérieur du groupe contrôle, 90% des enseignantes rapportent n'avoir reçu aucune information sur les enfants suite aux activités de transition réalisées. Par conséquent, le programme AE remplit bien la condition préalable prévue dans le modèle théorique qui est de transmettre aux enseignantes des informations sur les enfants afin qu'elles puissent se préparer à les accueillir. À l'opposé, les mesures en vigueur dans les écoles du groupe contrôle ne semblent pas permettre une telle transmission systématique d'informations.

Les enseignantes du groupe AE affirmant avoir reçu des informations sur les enfants étaient invitées à préciser leur usage de ces données en répondant à la question suivante : *À quoi vous ont servi les diverses informations qui vous ont été transmises?* L'analyse de contenu des réponses des enseignantes du groupe AE (n=17) permet de constater que ces informations sur les enfants ont eu essentiellement trois fonctions pour les enseignantes : «Mieux connaître les enfants, les familles» (50%), «Valider ce que j'avais moi-même observé» (35%) et «Préparer l'accueil des enfants» (10%). Ainsi, le type de réponse rapporté le plus fréquemment par les enseignantes, soit une fois sur deux, est que les informations obtenues leur permettent d'avoir une meilleure connaissance des enfants et de leurs parents. Toutefois, elles ne précisent pas nécessairement ce que permet cette meilleure connaissance. De plus, il semble que le fait d'obtenir des informations sur les enfants à accueillir en septembre permettrait aux enseignantes de se rassurer en obtenant l'avis d'une autre personne du domaine. En somme, ce type de réponse, repris dans plus du tiers des propos des participantes, nous apprend que les données reçues constituent un repère pour les enseignantes, leur permettant de comparer et de confirmer, la plupart du temps, leurs propres observations sur les enfants. Finalement, un dernier type de commentaire, recueilli une fois sur dix auprès des enseignantes, évoque que les informations servent à préparer l'accueil des enfants.

Lorsqu'on demande aux enseignantes ayant participé au programme AE quelles sont les informations qui leur ont été les plus utiles, elles évoquent principalement des informations touchant divers aspects du développement de l'enfant : le comportement (n=6), la motricité (n=4), les interactions sociales (n=3), la sphère affective en général (n=3) et la séparation avec le parent (n=3). À ce sujet, quand on les interroge à savoir pour quelles raisons ces informations sont considérées plus utiles, les commentaires qui reviennent le plus souvent de la part des enseignantes sont : «Pour mieux intervenir» (n=7), «Cela donne un portrait des enfants» (n=5) et «Pour valider mes propres observations» (n=3). En majorité (15 sur 17; 88%), les enseignantes se disent satisfaites des informations reçues. À la question *Y a-t-il des informations que vous n'avez pas reçues et qui vous auraient été utiles?*, elles rapportent avoir reçu toutes les informations pertinentes. Toutefois, à la question *Les informations transmises vous ont-elles influencée dans votre préparation à l'accueil des enfants en septembre dernier? Par exemple, avez-vous ajusté votre approche pédagogique ou votre planification des activités en fonction des informations que vous avez reçues?*, les enseignantes répondent en majorité (15 sur 17) ne pas avoir adapté leur préparation à la rentrée à la suite des informations reçues d'AE. À ce sujet toutefois, dix enseignants sur 17 affirment ne pas avoir reçu les informations à temps (avant septembre) pour s'en servir dans la préparation de la rentrée. Cela peut sembler étonnant puisque la plupart d'entre elles étaient présentes

### Chapitre 3

au cours des ateliers d'observation du printemps, où une bonne partie des informations sur les enfants ont été colligées et discutées en rencontre de concertation par la suite.

L'ensemble de ces données soulève quelques questions. En somme, les enseignantes reçoivent des informations et elles sont satisfaites de ces informations. Toutefois, il est difficile de cerner un usage précis de ces informations. Les enseignantes évoquent surtout des usages que l'on pourrait qualifier de généraux (mieux connaître les enfants, se rassurer). Un faible nombre de commentaires s'inscrit dans le sens de la condition préalable du modèle théorique stipulant que les informations devraient permettre d'offrir à l'enfant un milieu adapté à ses caractéristiques. En fait, une majorité des enseignantes affirme ne pas avoir ajusté son approche pédagogique ou sa planification en fonction des informations reçues. Il est évidemment possible que des gestes concrets aient été posés au quotidien, mais non évoqués en entrevue. Diverses questions demeurent à éclaircir. Est-ce que les informations transmises permettent véritablement aux enseignantes de se préparer concrètement à accueillir ces enfants? Les enseignantes ont-elles le désir, les moyens et les capacités pour apporter des ajustements à leur pratique? Est-ce que les informations transmises par écrit suffisent?

#### 3.4.2. Formation des groupes d'élèves

Les enseignantes des deux groupes qui avaient participé aux activités de transition du printemps ont été questionnées sur la constitution des groupes-classes : *Avez-vous pu participer à la formation des*

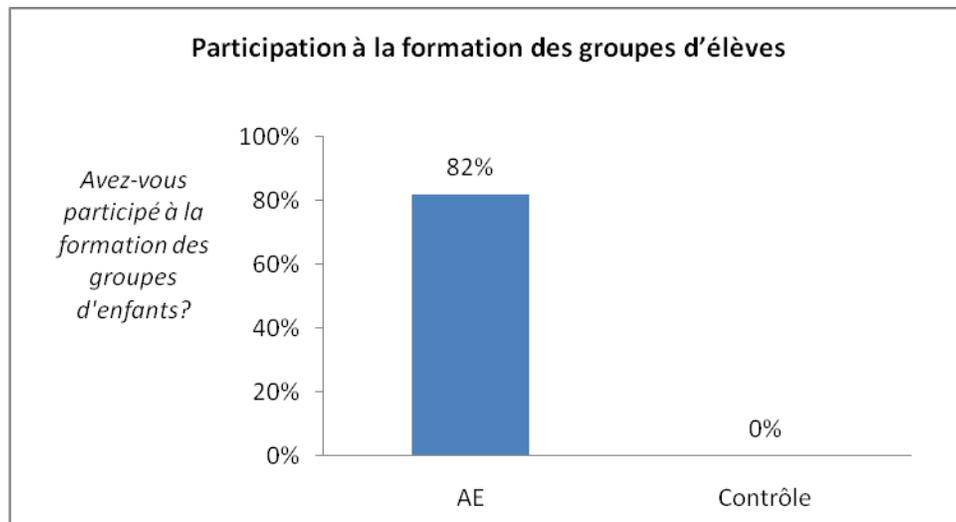


Figure 7- Participation des enseignantes des deux groupes à la formation des groupes d'élèves

*groupes d'enfants?* Il s'agit là d'une des conditions préalables du modèle théorique du programme AE, soit la constitution de groupes équilibrés d'élèves. Parmi les enseignantes du groupe AE, 82% (neuf sur 11) ont participé à la composition des groupes d'enfants. Dans le groupe contrôle, les deux seules enseignantes ayant participé aux activités de transition offertes au printemps dans leur milieu n'ont pas (0%) participé à la formation des groupes-classe (voir Figure 7).

## Chapitre 3

Pour vérifier le respect de la condition préalable prévue au modèle théorique, prévoyant que le programme AE permette la constitution de groupes-classe équilibrés, les enseignantes des deux groupes sont invitées à se prononcer au sujet de l'équilibre dans la composition de ceux-ci. En fait, on leur demande de se positionner sur l'énoncé suivant : *Depuis la rentrée, je constate que les groupes d'enfants sont bien équilibrés*, en utilisant une échelle de réponses allant de 1 (*Tout à fait d'accord*) à 5 (*Tout à fait en désaccord*). On constate que les deux groupes sont plutôt en accord avec l'énoncé ; toutefois, les réponses du groupe AE sont légèrement plus positives que celles du groupe contrôle (voir Figure 8).

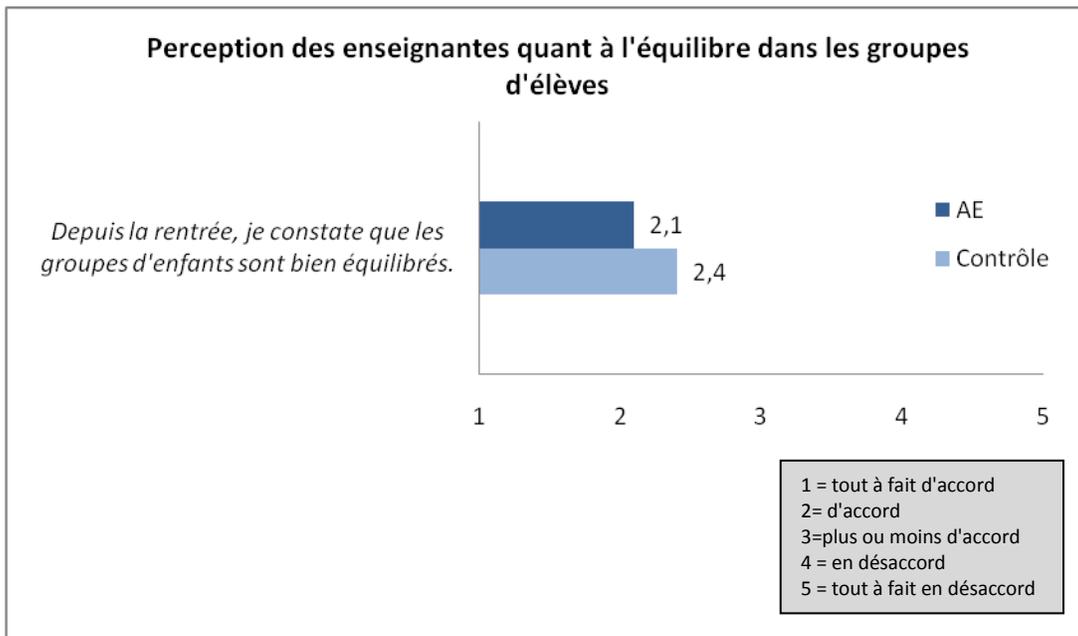


Figure 8- Perception des enseignantes quant à l'équilibre dans les groupes d'élèves

### 3.4.3. Accueil des enfants à la rentrée scolaire

Concernant l'accueil des enfants en septembre, les enseignantes sont invitées à se prononcer au sujet du déroulement de la rentrée : *Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus haut niveau de difficulté, comment évaluez-vous le déroulement de la rentrée des enfants cette année?* Les enseignantes du groupe AE rapportent en moyenne avoir eu une rentrée plus facile (3,6 sur 10) que les enseignantes du groupe contrôle (5,6 sur 10). En fait, une différence importante de deux points sur l'échelle en dix points s'observe entre les deux groupes (voir Figure 9).

### Chapitre 3

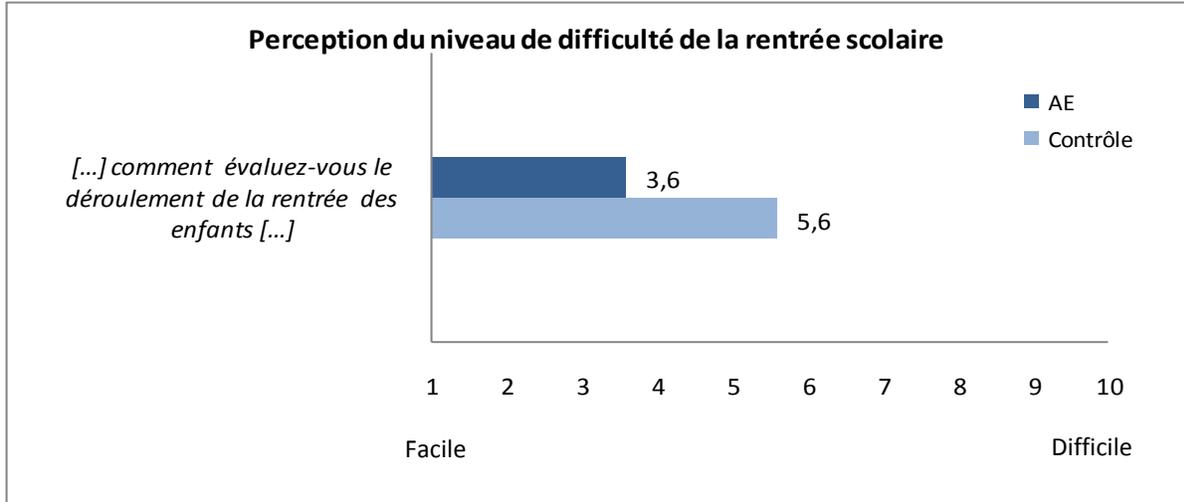


Figure 9- Perception des enseignantes quant au niveau de difficulté de la rentrée scolaire

Quelques autres énoncés ont permis aux enseignantes de préciser leurs perceptions quant à la rentrée scolaire selon l'échelle de réponses allant de 1 (*Tout à fait d'accord*) à 5 (*Tout à fait en désaccord*). Il leur a été demandé si la rentrée s'était déroulée comme elles l'avaient prévue, si les enfants leur semblaient généralement prêts à effectuer leur rentrée et si elles avaient été informées des enfants nécessitant une attention particulière avant la rentrée. Pour ces trois énoncés, la moyenne des réponses des enseignantes du groupe AE indique qu'elles sont plus en accord avec ces énoncés que celles du groupe contrôle (voir Figure 10). Notamment en ce qui concerne le dernier énoncé, qui porte sur l'identification des enfants ayant des besoins particuliers, la différence est nette (2,9 contre 4,2 sur 5).

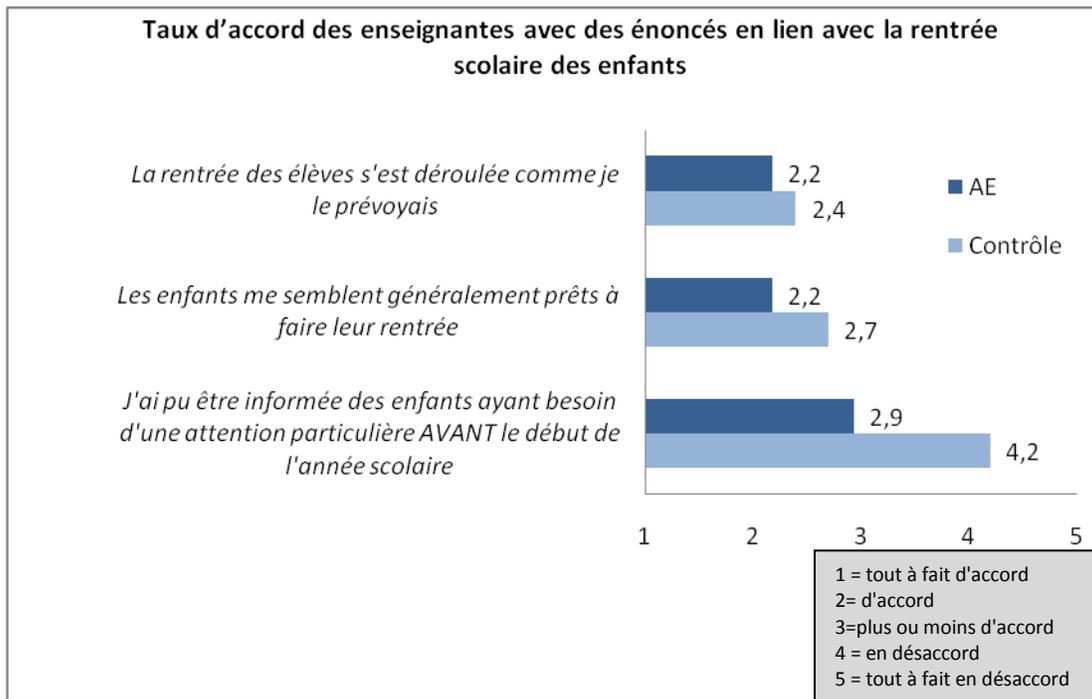


Figure 10- Taux d'accord des enseignantes avec des énoncés en lien avec la rentrée scolaire des enfants

## Chapitre 3

Les enseignantes des deux groupes ont également été interrogées sur ce qui a pu les surprendre au cours de la rentrée scolaire de 2010. Les réponses à cette question sont très diversifiées, et ce, pour l'ensemble des répondantes. Les réponses des enseignantes du groupe AE évoquent parfois des expériences positives et parfois des expériences plus difficiles. Dans le groupe contrôle, toutes les surprises rapportées correspondent à des expériences difficiles. Par exemple, à l'intérieur du groupe AE, on retrouve des commentaires sur des difficultés liées à la faible maîtrise de la langue française chez les enfants (n=2) et des commentaires valorisants sur les enfants qui affichent une bonne participation (n=2) et de la sécurité affective (n=2). Parmi les commentaires recueillis au sein du groupe contrôle, ceux-ci concernent entre autres la faible maîtrise de la langue française chez les élèves (n=3) et le manque de sécurité affective manifesté par les enfants et les parents (n=3).

Toujours à propos du déroulement de la rentrée, les enseignantes ont aussi été invitées à répondre à la question suivante : *Avez-vous observé des éléments qui vous laissent penser que les mesures de transition mises en place dans votre milieu changent quelque chose pour les enfants?* Encore une fois, les commentaires sont isolés et diversifiés et ce, pour les deux groupes. Toutefois, encore ici, une tendance est observée. Pour les enseignantes du groupe AE, tous les commentaires rapportés sont positifs. Elles relèvent, entre autres, observer un plus grand sentiment de sécurité affective chez les enfants (n=10) et des routines mieux intégrées chez les élèves (n=4). De plus, les enseignantes illustrent leurs propos de nombreux exemples concrets, par exemple : «oui, ceux qui n'ont pas fait le camp sont stressés, pleurent, sont désorganisés, ont hâte de retourner à la maison» ; «oui, la séparation est plus facile, les enfants sont habitués aux lieux» ; «ils sont calmes, prêts à venir à l'école» ; «ils écoutent l'adulte». Cela peut signifier que les enseignantes du groupe AE ont eu l'occasion de réfléchir sur leur pratique professionnelle, de réaliser des observations concrètes du comportement des enfants.

Par ailleurs, les enseignantes du groupe contrôle émettent des commentaires plutôt partagés (à la fois positifs et négatifs) et peu d'exemples concrets de comportements d'enfants sont donnés par les répondantes. Par exemple, des enseignantes indiquent qu'elles observent un sentiment de sécurité affective plus grand chez les enfants (n=2) : «oui cela sécurise les enfants, il devrait avoir plus d'activités de transition» ; «oui, cela aide les enfants à se sentir plus sécurisés, plus à l'aise». D'autres rapportent n'observer aucun effet à la suite des mesures de transition (n=3) et des enseignantes semblent douter de l'effet des mesures (n=2) : «peut-être que pour certains enfants oui, mais cela n'est pas généralisé, pas assez accessible» ; «pour certains oui, mais plus ou moins».

### 3.4.4. Expériences précédentes

Afin de vérifier ce qui peut distinguer, du point de vue de l'enseignante, une rentrée soutenue par le programme AE d'une rentrée sans ce programme, la question suivante a été posée aux enseignantes du groupe AE : *Avez-vous déjà vécu la rentrée des quatre ans dans un milieu où le programme AE n'était pas implanté? Si oui, observez-vous des différences dans les réactions des enfants?* Parmi les enseignantes, 12 d'entre elles avaient déjà vécu la rentrée des 4 ans avec et sans le programme AE. Chez

### Chapitre 3

ces 12 enseignantes, deux ont répondu n'y voir aucune différence. Chez les dix autres (83%), les commentaires sont élogieux et elles affirment constater que le programme AE favorise une plus grande sécurité affective (n=8) et une meilleure participation (n=4) chez les enfants. En voici quelques exemples : «Il y a plus de pleurs et de difficulté avec la séparation parents-enfants sans le programme *Accès à l'école*»; «Ceux qui n'ont pas fait le camp sont stressés, pleurent, sont désorganisés, ils ont hâte de retourner à la maison»; «Sans *Accès à l'école*, les routines étaient compliquées, la participation était plus difficile».

Ces mêmes 12 enseignantes ayant déjà vécu la rentrée des 4 ans avec et sans le programme AE ont été invitées à donner leur avis sur ce que change le programme AE dans leur travail d'enseignante. Pour une enseignante, «le programme ne change pas *grand'chose*»; par contre, les 11 autres enseignantes (92%) ne rapportent que des commentaires valorisant le programme : «Cela permet de commencer les apprentissages plus vite car les enfants connaissent la routine »; «Permet de mieux connaître les enfants»; «Rend la relation avec l'enfant plus facile»; «Cela rend possible un déblayage des craintes, on perd moins de temps à sécuriser». En fait, ces commentaires convergent vers une rentrée perçue plus facile, associée à une charge de travail allégée. Toujours avec ces 12 enseignantes du groupe AE, une autre question leur demandait si elles avaient observé *des différences entre les enfants qui ont fréquenté le camp éducatif l'été et ceux qui n'y ont pas été?* Pour deux enseignantes, la réponse est négative ou ambivalente. Pour les dix autres (83%), les réponses sont positives et les enseignantes évoquent les thèmes suivants pour appuyer leur point de vue : moins de pleurs chez les enfants (n=5); le sentiment que les enfants sont davantage prêts (n=5); une meilleure participation et un plus grand respect des consignes (n=4); une maîtrise supérieure de la langue française (n=2).

#### 3.4.5. Durée de l'intégration

Finalement, il était demandé aux enseignantes des deux groupes (n=27) d'estimer, à l'aide de six choix de réponses, combien de temps avait duré l'adaptation de leur groupe-classe à la rentrée. En moyenne, la durée de l'intégration à la rentrée est d'environ deux semaines pour le groupe AE; elle est légèrement plus élevée pour le groupe contrôle. Également, il est à souligner que pour le groupe contrôle, aucune enseignante n'a répondu une durée d'une semaine ou moins, alors que c'est le cas pour cinq enseignantes du groupe AE (cinq sur 17; 29%). Le Tableau 29 présente les données moyennes des enseignantes à cette question.

**Tableau 29- Perception des enseignantes quant à la durée de la rentrée scolaire cette année**

<i>Diriez-vous que la rentrée des enfants de votre groupe s'est déroulée en...</i>	Groupe AE (n=17)	Groupe contrôle (n=10)
<i>Moins d'une semaine</i>	6%	0%
<i>Une semaine</i>	24%	0%
<i>Deux semaines</i>	35%	60%
<i>Trois semaines</i>	24%	20%
<i>Un mois</i>	6%	10%
<i>Plus d'un mois</i>	6%	10%

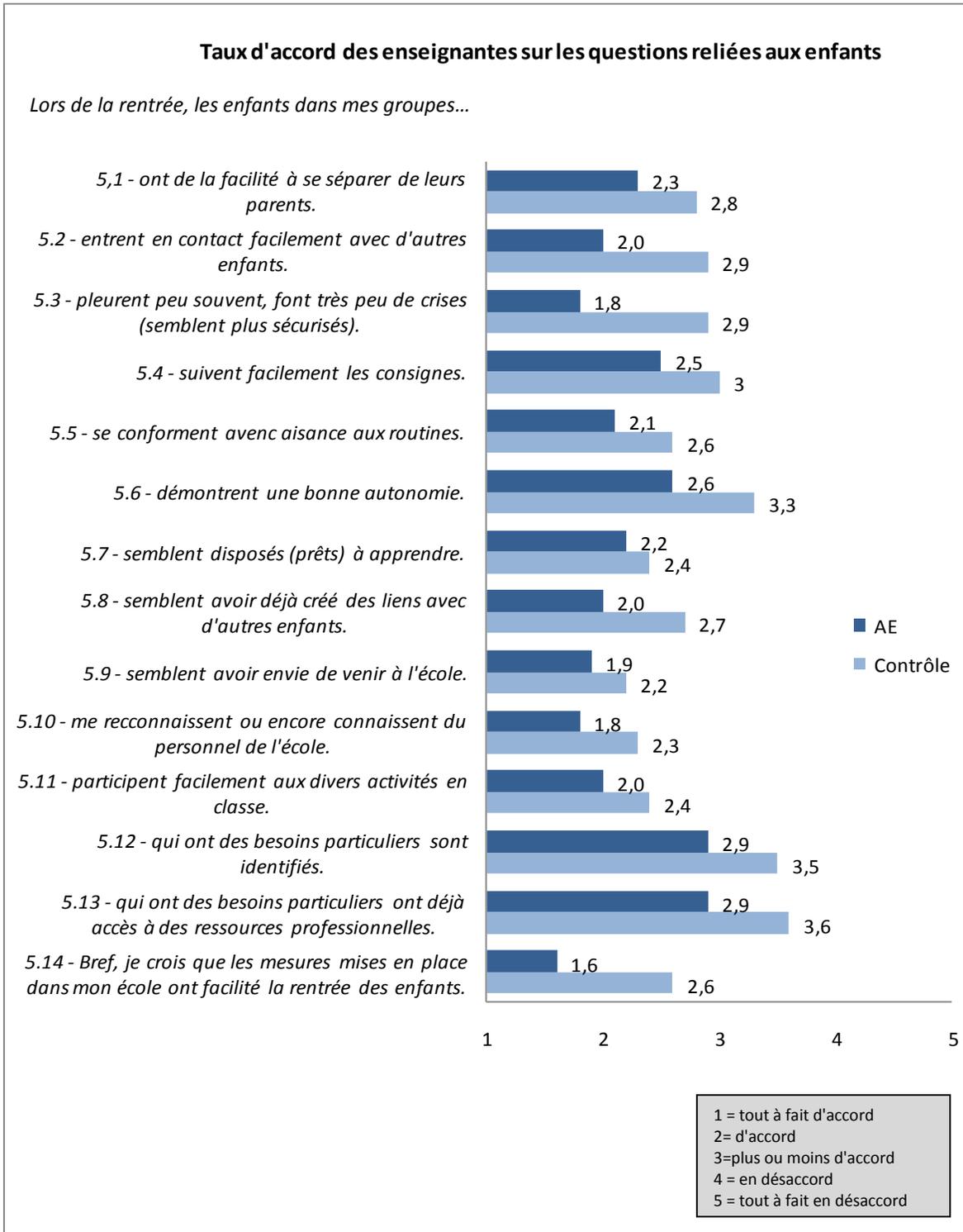
## Chapitre 3

### 3.4.6. Perceptions des enseignantes à l'égard des enfants

Les enseignantes avaient à exprimer leur degré d'accord sur un ensemble d'énoncés relatifs à l'expérience des enfants (*Lors de la rentrée, les enfants dans mes groupes...*) en utilisant une échelle de réponses allant de 1 (*Tout à fait d'accord*) à 5 (*Tout à fait en désaccord*). Les données recueillies (voir Figure 11) permettent de constater que pour la totalité des énoncés, les enseignantes du groupe AE sont plus en accord avec les énoncés. Cela reflète une perception plus positive de la rentrée chez ces enseignantes par rapport au point de vue des enseignantes du groupe contrôle. L'écart de perception entre les deux groupes pour un même énoncé varie de 0,2 à 1,1 point.

Parmi les énoncés qui se distinguent davantage (écart de plus d'un demi-point), selon les enseignantes, au moment de la rentrée, les enfants du groupe AE se sépareraient plus facilement de leurs parents, entreraient plus facilement en contact avec d'autres enfants, pleureraient moins souvent, feraient moins de crises, sembleraient plus sécurisés, suivraient plus facilement les consignes, se conformeraient plus aisément aux routines, démontreraient davantage d'autonomie, sembleraient avoir créé davantage de liens avec les autres enfants et sembleraient davantage reconnaître l'enseignante ou le personnel de l'école. En ce qui concerne les enfants à besoins particuliers, les enseignantes du groupe AE sont nettement plus en accord pour affirmer que ceux-ci auraient été identifiés grâce aux interventions mises en place par le milieu. Bref, les enseignantes du groupe AE relèvent qu'elles ont davantage l'impression que les mesures de transition en place dans leur école (en l'occurrence le programme *Accès à l'école*) ont facilité la rentrée des enfants.

### Chapitre 3



**Figure 11- Taux d'accord des enseignantes sur les questions reliées aux enfants lors de la rentrée**

## Chapitre 3

### 3.4.7. Perceptions des enseignantes à l'égard de leur travail

Pour la seconde portion de cette section, toujours en utilisant une échelle de réponses allant de 1 (*Tout à fait d'accord*) à 5 (*Tout à fait en désaccord*), l'enseignante était invitée à se prononcer sur la dimension *travail de l'enseignante*, c'est-à-dire sur les aspects de son travail au titre de titulaire d'un groupe d'enfants en maternelle 4 ans.

Encore une fois, à l'intérieur du groupe AE, les enseignantes sont plus en accord avec tous les énoncés de cette section de l'entrevue. Ceci indique qu'elles perçoivent la rentrée comme plus facile que ce qui est rapporté par les enseignantes du groupe contrôle (voir Figure 12). Les écarts dans les moyennes pour chacun des 13 énoncés varient de 0,1 à 1,1 point. Parmi les énoncés qui se démarquent (écarts de plus d'un demi-point), notons que les enseignantes du groupe AE rapportent mieux connaître les enfants de leur classe, vivre une rentrée plus facile, ressentir un plus grand sentiment de contrôle sur la situation, se sentir plus détendues, avoir une meilleure qualité de vie lors de la rentrée, pouvoir mieux intervenir auprès des enfants et élaborer des pistes d'intervention, pouvoir commencer plus tôt les apprentissages (au lieu de prendre du temps pour l'adaptation et la réassurance, par exemple), ressentir un meilleur esprit d'équipe au sein de l'équipe-école, vivre une concertation plus facile entre intervenants autour des enfants de maternelle 4 ans et vivre davantage d'échanges entre collègues. Bref, les données recueillies font ressortir que, comparativement aux enseignantes du groupe contrôle, celles du groupe AE perçoivent que les mesures mises en place ont davantage facilité leur travail lors de la rentrée.

## Chapitre 3

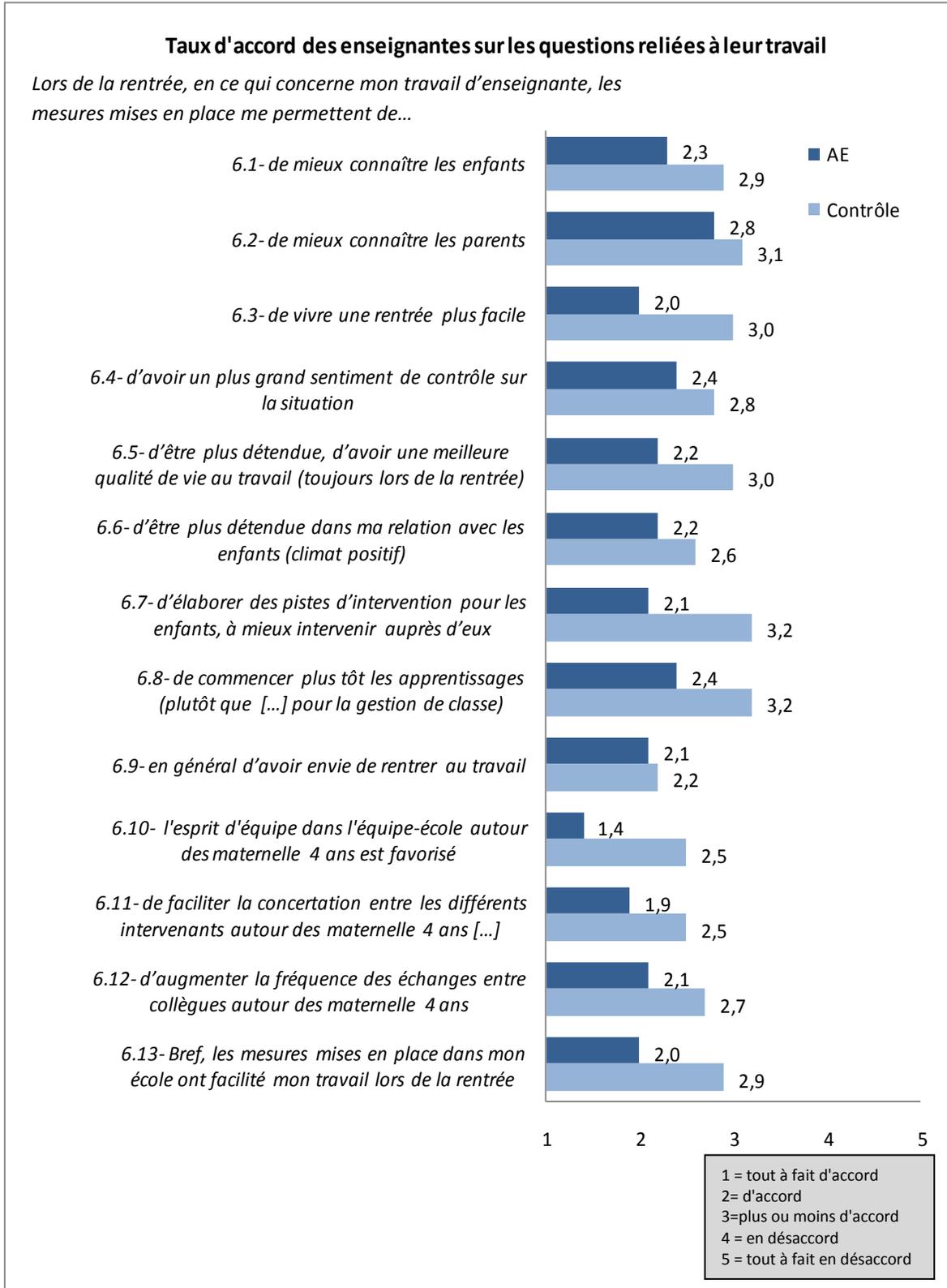
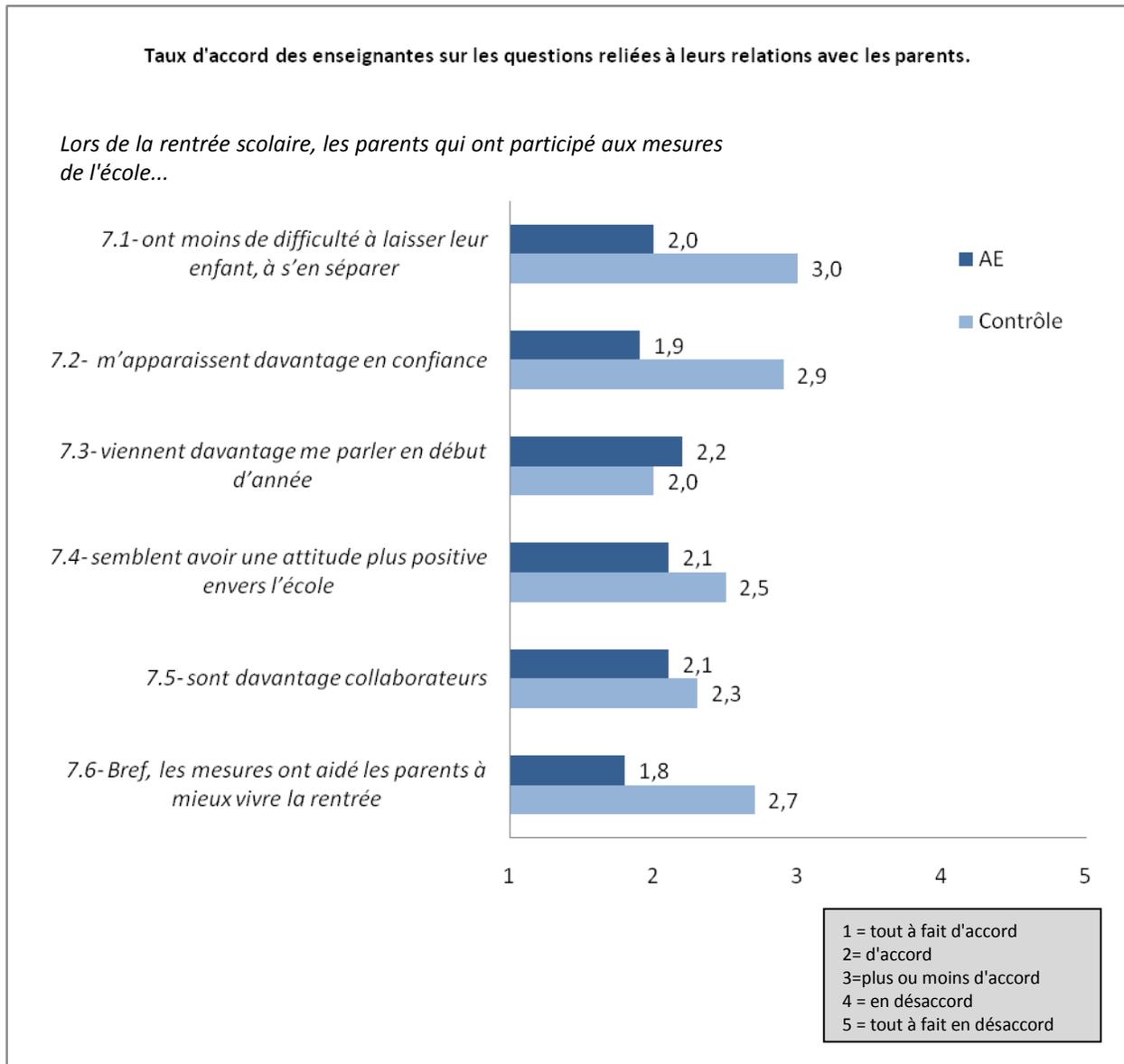


Figure 12- Taux d'accord des enseignantes sur les questions liées à leur travail lors de la rentrée

## Chapitre 3

### 3.4.8. Perceptions des enseignantes à l'égard des parents

Finalement, il a été demandé aux enseignantes de se positionner face à des énoncés leurs observations à l'égard des *parents* lors de la rentrée. Pour cinq des énoncés sur un total de six, les propos des enseignantes du groupe AE se démarquent de ceux recueillis dans le groupe contrôle. Les enseignantes du groupe AE sont plus en accord avec ces énoncés, rapportant une expérience plus positive de la rentrée pour les parents à l'automne 2010. Les écarts pour un énoncé varient de 0,2 à 1,0 point, comme il est possible de le constater à la Figure 13.



**Figure 13- Taux d'accord des enseignantes sur les questions reliées à leurs relations avec les parents**

## Chapitre 3

Pour certains énoncés, les points de vue des enseignantes des deux groupes se distinguent plus nettement (écart de plus d'un demi-point). Ainsi, les enseignantes du groupe AE sont plus en accord pour affirmer que les parents se sentent en confiance (1,9), alors que dans le groupe contrôle, la moyenne de 2,9 indique que les enseignantes sont plus ou moins d'accord avec cet énoncé. Également, selon les enseignantes du groupe AE, les parents auraient moins de difficulté à se séparer de leur enfant (2,0 ; *d'accord*) que dans le groupe contrôle (3,0 ; *plus ou moins d'accord*). Finalement, les enseignantes du groupe AE sont plus fortement en accord avec l'énoncé indiquant que les mesures mises en place dans leur école ont permis aux parents de mieux vivre la rentrée de leur enfant en maternelle 4 ans (1,8 pour le groupe AE comparativement à 2,7 pour le groupe contrôle).

### 3.4.9. Sentiment d'efficacité générale des enseignantes

Les items de l'Échelle d'auto-efficacité des enseignants (Gibson et Dembo, 1984 ; Dussault *et al.*, 2001) correspondant au facteur du *Sentiment d'efficacité générale* ont été utilisés afin de rendre compte d'un effet des mesures sur les enseignantes. Ce facteur représente la croyance de l'enseignante quant à ses capacités d'exercer une influence sur l'apprentissage des élèves, en dépit de leur environnement social et familial. Plus le résultat obtenu à ce facteur est élevé, plus le sentiment d'auto-efficacité générale de l'enseignante l'est. Les résultats moyens obtenus par les deux groupes d'enseignantes sont présentés au Tableau 30.

Tableau 30- Scores moyens des enseignantes à la mesure du *sentiment d'efficacité générale*

	Groupe AE		Groupe contrôle	
	M	ÉT	M	ÉT
<i>Échelle d'auto-efficacité des enseignants</i>				
Résultat moyen au <i>sentiment d'efficacité générale</i>	3,53	0,87	3,37	0,91

### Sentiment d'auto-efficacité générale - comparaison des groupes (AE et contrôle)

Les résultats des analyses de variance univariées (ANOVAs) effectuées ne rendent compte d'aucune différence significative entre les deux groupes d'enseignantes en ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité générale :  $F(1, 26) = 0,215, p = .647$ . En définitive, selon ce qu'elles rapportent en fonction du sentiment d'auto-efficacité générale, les enseignantes des groupes AE et contrôle ont une même perception de leur capacité d'influence sur les apprentissages des enfants.

## Chapitre 3

### 3.4.10. Synthèse des données recueillies auprès des enseignantes

Globalement, plusieurs distinctions ressortent entre les perceptions des enseignantes des groupes AE et contrôle en ce qui concerne les impacts des mesures de transition réalisées par l'établissement scolaire. D'abord, la totalité des enseignantes du groupe AE (contre seulement 10% dans le groupe contrôle) indique avoir reçu des informations sur les enfants à accueillir en septembre. Selon ce qui est rapporté, cette transmission d'informations permettrait aux enseignantes d'AE d'obtenir un meilleur portrait des enfants et de leur famille, de se préparer à l'accueil des enfants et également d'être rassurées dans leur rôle professionnel d'identification des difficultés chez les élèves. À ce sujet, les enseignantes du groupe AE se démarquent aussi positivement en affirmant avoir pu être informées avant le début de l'année scolaire des enfants nécessitant une attention particulière. Ensuite, la majorité des enseignantes du groupe AE (82% de celles qui avaient participé aux activités du printemps) aurait participé à la formation des groupes d'élèves, contre aucune enseignante du groupe contrôle. À la lumière de ces résultats, il apparaît que le programme AE prépare les enseignantes à l'année scolaire à venir et les amène à être impliquées dans leur travail auprès des enfants et des familles, non seulement pendant l'année scolaire, mais également dans sa planification, avant même la rentrée.

De plus, les données recueillies font ressortir que les activités du programme AE permettraient une rentrée plus facile chez les enseignantes. C'est d'ailleurs l'une des distinctions les plus marquées entre les deux groupes. De plus, selon les enseignantes, en ce qui concerne le temps requis pour l'adaptation des enfants, la durée moyenne serait plus courte (deux semaines et moins) dans le groupe AE. L'analyse des propos des enseignantes relève entre autres que les enseignantes du groupe AE semblent mieux outillées professionnellement pour observer certains aspects du développement des enfants, lors de la rentrée. Il est possible que le programme AE permette de développer, chez ces professionnelles, une plus grande capacité d'observer les manifestations comportementales reliées à l'intégration au milieu scolaire chez l'enfant. En effet, ces enseignantes s'appuient sur des observations précises et détaillées des comportements des enfants pour illustrer leurs perceptions. Elles semblent avoir une conception précise de ce qui est une adaptation réussie chez un enfant en maternelle 4 ans.

Les enseignantes du groupe AE décrivent dans l'ensemble une rentrée plus aisée. Les enfants leur apparaissent plus rassurés, ils pleurent moins et font davantage preuve d'autonomie. Ils entrent davantage en contact avec les autres enfants. Elles ajoutent que le programme AE facilite le déroulement de la rentrée et les aide à mieux intervenir auprès des élèves ainsi qu'à élaborer des pistes d'intervention auprès d'eux. Au-delà de la classe, le programme AE créerait aussi un meilleur esprit chez les intervenants de l'équipe-école en maternelle 4 ans. Auprès des parents, toujours selon les dires des enseignantes, les parents du groupe AE manifesterait davantage de confiance et de facilité à se séparer de leur enfant.

Certaines enseignantes du groupe AE ont déjà vécu une rentrée scolaire sans ce programme. Cette expérience leur permet de conclure à son efficacité. Pour la majorité d'entre elles, ce programme fait une différence positive et ce, tant pour les enfants (83%) que pour elles, dans leur travail d'enseignante (92%). Selon leur expérience, l'effet auprès des parents serait également présent quoique moins

### Chapitre 3

considérable qu'auprès des enfants et enseignantes. Pour les enfants, le programme aurait principalement un effet positif sur leur sécurité affective (moins de pleurs, plus de facilité à se séparer de leur parent) ainsi que sur leur participation générale (envie d'aller à l'école, routines de classe mieux intégrées, meilleure participation). De plus, toujours selon leurs propos, les enfants qui ont participé au camp éducatif, en plus d'afficher les effets mentionnés précédemment, seraient davantage prêts à commencer l'école et maîtriseraient mieux la langue française. En ce qui concerne leur travail au quotidien, les enseignantes du groupe AE relèvent que le programme permet de vivre une rentrée plus facile, plus en douceur, avec conséquemment une meilleure qualité de vie.

Bref, les points de vue des enseignantes des deux groupes sont véritablement distincts. L'expérience rapportée par les enseignantes du groupe AE indique qu'elles considèrent que les pratiques de transition du programme AE facilitent la rentrée scolaire des enfants et leur travail auprès d'eux.

## Chapitre 3

### 3.5. Entrevues auprès des directions d'école

Des entrevues téléphoniques auprès de 14 directions d'école qui appliquent le programme AE (groupe AE) et de huit directions d'école qui n'appliquent pas le programme AE (groupe contrôle) ont été réalisées lors des deux premières semaines du mois d'octobre. Ces entrevues portaient essentiellement sur les activités de transition vers l'école pour les enfants de la maternelle 4 ans, réalisées dans leur milieu scolaire. Pour le groupe AE, la moitié des directions d'école provient du quartier Côte-des-Neiges et l'autre moitié du quartier Hochelaga-Maisonneuve. Tandis que pour le groupe contrôle, le personnel de direction est en fonction dans des écoles des quartiers suivants : Parc-Extension, Côte-des-Neiges, Saint-Michel ainsi que St-Henri, Petite-Bourgogne et Pointe-St-Charles.

#### 3.5.1. Activités de transition dans les deux groupes

Dans le cadre de l'entrevue, les directions d'école du groupe contrôle ont été invitées à décrire les activités de transition mises en place dans leur milieu scolaire. Cette section de l'entrevue permettait de mieux comprendre les pratiques en vigueur dans le groupe contrôle et de les comparer avec celles dans le programme AE. Afin de compiler les pratiques rapportées par les directions d'écoles, une liste d'activités de transition a été préalablement établie. Cette liste se compose des cinq activités qui font partie intégrante du programme AE, ainsi que du répertoire d'activités de transition identifiées dans les travaux de LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta (2008). En ce qui concerne les écoles du groupe AE, elles ont toutes mis en place un même ensemble d'activités. Parmi les écoles du groupe contrôle, une seule n'a pas fait d'activités pour favoriser la transition vers la maternelle 4 ans, tandis que les autres ont réalisé des activités variées (voir Tableau 31).

Tableau 31- Mesures en place pour la transition dans les écoles

	AE (n = 14)	Contrôle (n=7)
1. Rencontre collective d'information pour les parents	100%	85,7%
2. Rencontre individuelle avec les parents	0%	14,3%
3. Distribution de documentation écrite aux parents (par le milieu scolaire; peut être par la poste)	100%	14,3%
4. Visite des enfants de leur future classe de maternelle 4 ans	100%	57,1%
5. Activités pour les enfants à l'intérieur de la future école	100%	42,9%
6. Atelier d'observation des enfants par le personnel scolaire	100%	42,9%
7. L'éducatrice du service de garde éducatif (sgé) visite la future classe de maternelle 4 ans	0%	0%
8. L'enseignante de maternelle 4 ans visite le sgé de l'enfant	0%	0%
9. Activité de préparation à la transition pour les enfants (dans le sgé)	0%	0%
10.Partage de dossiers (sur l'enfant) entre le sgé (ou la famille) et la future école	0%	0%
11.Discussion entre l'enseignante 4 ans et l'éducatrice du sgé	0%	0%
12.Camp éducatif	100%	14,3%

## Chapitre 3

Dans les écoles du groupe contrôle, l'activité la plus répandue est la rencontre collective d'information pour les parents (six milieux sur sept), suivi de la visite des enfants dans leur future classe de maternelle 4 ans (quatre milieux sur sept). Quant aux écoles du groupe AE, toutes les écoles mettent en place six activités de transitions : 1- rencontre d'informations collective avec les parents; 3- distribution de documentation écrite; 4- visite des enfants de leur future classe de maternelle 4 ans ; 5- activités pour les enfants dans l'école; 6-ateliers d'observation et 12-camp éducatif. Ainsi, certaines activités sont réalisées dans les deux groupes, par exemple, la rencontre d'information pour les parents ou encore les activités pour les enfants dans l'école. Toutefois, la transmission de documentation écrite ou la mise en place d'un camp éducatif est rarement offerte dans les écoles du groupe contrôle (une seule école). Tant pour le groupe AE que pour le groupe contrôle, aucune activité de transition entre les services de garde éducatifs et l'école n'a été mentionnée par les directions d'école.

**Tableau 32- Nombre de pratiques de transition par école**

	Nombre moyen de pratiques de transition
Groupe AE	5 <sup>6</sup>
Groupe contrôle	3,14

L'élément qui distingue le plus les écoles des deux groupes est l'intensité de l'intervention. Cette intensité s'illustre par le nombre d'activités offertes. Dans les écoles qui offrent le programme AE, un plus grand nombre d'activités de transition sont présentes, soit au moins six comparativement à 3,14 en moyenne dans les écoles du groupe contrôle (voir Tableau 32).

### 3.5.2. Activités menées en partenariat avec les ressources du milieu

Les directions d'école ont été invitées à préciser si les activités de transition de leur milieu ont été menées de concert avec d'autres ressources du milieu (CSSS, ressource communautaire ou autre). Six écoles (sur sept) du groupe contrôle ont travaillé de concert avec d'autres organismes pour les mesures de transition. Le même travail en partenariat caractérise le programme AE de sorte que toutes les écoles du groupe AE réalisent les activités pour faciliter la transition en collaboration avec les centres de pédiatrie sociale et d'autres organismes du milieu. Également, les directions d'école ont eu à se prononcer sur ce que cette collaboration apporte à l'école. Les résultats présentés dans le Tableau 33 montrent que, pour les deux groupes, l'effet le plus important de ces collaborations est l'accès plus rapide aux ressources pour les enfants et leur famille. Cependant, pour les écoles du groupe contrôle, les propos recueillis ne semblent pas démontrer que ces collaborations ont un effet en ce qui concerne le suivi médical des enfants, contrairement à ce qui ressort dans le groupe AE.

Quoique les mesures de transition des deux groupes misent sur un partenariat, il semblerait que le groupe contrôle démontre un partenariat moins élaboré lorsque l'on analyse la nature des activités de transition offertes et les responsabilités partagées. Par exemple, dans les écoles du groupe contrôle, le

<sup>6</sup> Ce nombre ne tient compte que des pratiques déterminées comme faisant partie du programme AE. Dans certaines écoles ce nombre est plus élevé, il peut y avoir échange de dossiers médicaux, par exemple.

### Chapitre 3

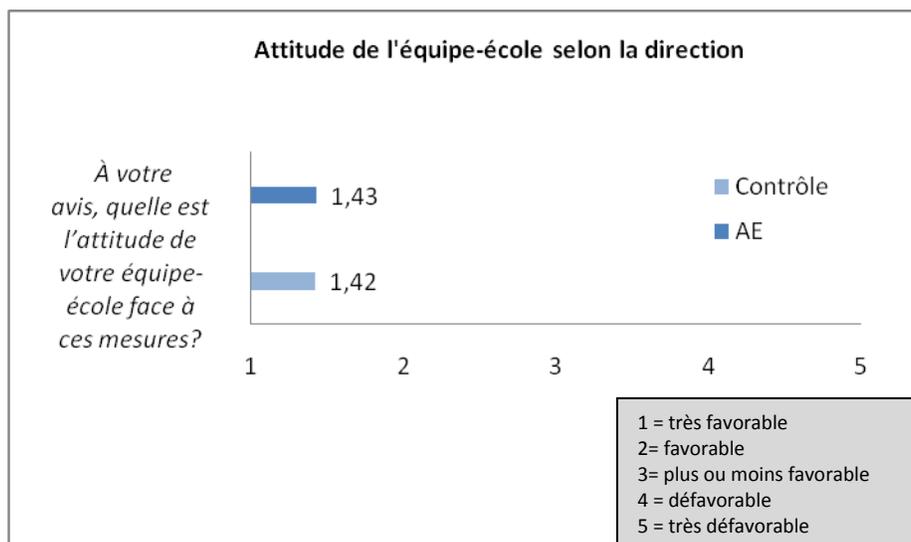
partenariat évoqué se limite parfois à une simple transmission d'information concernant la ressource externe. Dans le groupe AE, l'organisation des ateliers d'observation est une responsabilité partagée entre les écoles et les Centres de pédiatrie sociale.

**Tableau 33- Effets perçus de la collaboration avec des ressources externes**

<i>Qu'est-ce que ces collaborations apportent à votre école?</i>	AE (n = 14)	Contrôle (n=6)
1. Accès à ressources (services) pour les enfants/familles plus rapidement (mettre en place services...)	35,7%	50%
2. Accès à un pédiatre plus rapidement	7,1%	0%
3. Suivi médical pour les enfants	28,6%	0%
4. Suivi plus global de la clientèle, (parcours, cheminement...)	7,1%	0%
5. Aller chercher recommandations	0%	0%
6. Aide le lien école-maison	21,4%	33,3%
7. Orienter les interventions	21,4%	33,3%
8. Cibler les besoins de la clientèle	21,4%	16,7%
9. Se concerter en équipe de professionnels autour des enfants	28,6%	33,3%
10. Partenariat avec ressources externes	21,4%	16,7%
11. Autres :	28,6%	66,7%

#### 3.5.3. Attitudes de l'équipe-école à l'égard des mesures de transition

Les directions d'école ont donné leur avis en ce qui a trait à l'attitude de leur équipe-école envers les mesures de transition scolaire en place dans leur milieu. Dans les deux groupes (AE et contrôle), la moyenne des réponses démontre que selon le point de vue du personnel de direction, l'attitude de l'équipe-école est très favorable. Ces résultats, illustrés dans la Figure 14, permettent de croire que les deux groupes appliquent des mesures reconnues par leur équipe-école.



**Figure 14- Attitude des équipes-école face aux mesures pour soutenir la transition**

## Chapitre 3

### 3.5.4. Expérience de la rentrée pour les enseignantes

En complémentarité à la question précédente, il a été demandé aux membres du personnel de direction de décrire ce qu'ils avaient observé, chez les enseignantes et leurs groupes de maternelle 4 ans, lors des trois premières semaines de la rentrée scolaire. Du point de vue de neuf des directions d'école (64%) qui appliquent le programme AE, la rentrée se serait déroulée positivement pour les enseignantes. Il ne se serait passé «rien de spécial» pour deux milieux (14%) et cela aurait été difficile pour trois autres milieux (21%). Parmi les propos qui justifient une rentrée qualifiée de positive, les commentaires qui reviennent davantage font état de groupes bien équilibrés et le fait que l'enseignant est davantage à la recherche de solutions pour les enfants qui présentent des défis, plutôt qu'en mode observation, et ce, grâce aux activités d'AE. Il ressortirait «moins de débordement» chez les enseignantes. Bref, les bilans écrits des enfants du groupe AE, qui sont compilés puis remis aux enseignantes à la suite du camp éducatif sont perçus comme aidants pour celles-ci lors de la rentrée.

Dans le groupe AE, en ce qui concerne une rentrée moins positive, la direction d'un milieu évoque le fait d'avoir des enfants plus «exigeants», dont deux qui ont dû être changés de groupe. Dans le second milieu, les deux enseignantes nouvellement embauchées n'ont pas pu participer ni aux activités d'AE, ni à la formation des groupes. Finalement, dans le dernier milieu, un contexte particulier est relevé pour l'enseignante : compte tenu de rénovations, elle a dû partager le local du service de garde avec l'éducatrice.

Pour ce qui est des directions d'école du groupe contrôle, la rentrée se serait déroulée positivement pour les enseignantes de quatre milieux sur sept (57%). Parmi les propos qui justifient cette appréciation positive de la rentrée chez les 4 ans, on retrouve : le sentiment d'appartenance à l'équipe-école des enseignantes, la reconnaissance de leur travail et la présence de ressources de soutien à l'interne.

Toujours à l'intérieur du groupe contrôle, en ce qui concerne une rentrée moins positive dans trois des milieux (43%), les directions d'école évoquent, dans deux de ces milieux, la succession de nombreux suppléants ou l'arrivée de nouveau personnel. Dans le troisième milieu, on relève des enseignantes qui vivent beaucoup de stress et des parents qui ont de la difficulté à se séparer de leur enfant, ce qui aurait nécessité beaucoup d'interventions. D'ailleurs, dans ce milieu spécifiquement, des professionnels auraient été embauchés pendant trois jours complets pour donner un coup de pouce aux enseignantes afin d'aider à l'adaptation des enfants.

### 3.5.5. Expérience de la rentrée pour les enfants

Les directions ont été invitées à décrire la rentrée scolaire, mais cette fois-ci du point de vue des enfants. Selon les directions d'école qui appliquent le programme AE, la rentrée aurait été positive pour les enfants, et ce, dans 12 milieux sur 14 (86%). Il est à souligner que selon les directions d'école, la rentrée était parfois perçue difficile pour les enseignantes, mais positive pour les enfants. Parmi les observations qui justifient cette perception d'une rentrée positive pour les enfants, le commentaire qui revient définitivement le plus souvent est le suivant : «il y a moins de pleurs, moins de crises». Suivent :

### Chapitre 3

«les enfants sont plus habitués aux routines», «ils se séparent plus facilement de leurs parents» et «ils semblent plus sécurisés, plus à l'aise». Dans les deux milieux (14%) où la rentrée est perçue moins positive pour les enfants, notons «une faible participation au camp» pour un milieu, et, pour le second établissement, des enfants «exigeants, beaucoup de pleurs et des ressources insuffisantes dans l'école». Également, selon la direction d'école de ce milieu, certains parents auraient vécu des difficultés à se séparer de leur enfant, nécessitant des interventions.

Pour les directions d'école du groupe contrôle qui applique des mesures internes, la rentrée aurait été positive pour les enfants de cinq établissements (71%). À noter que pour certains milieux, les directions perçoivent une rentrée positive pour les enfants, mais pas pour les enseignantes (deux milieux), ou encore l'inverse (deux milieux). Parmi les deux milieux (29%) où la rentrée est perçue moins positive pour les enfants, les propos indiquent un contexte particulier d'aménagement (ont changé de local et ont dû partager le local du service de garde éducatif) et, dans l'autre milieu, il est question d'enfants qui ont besoin d'être rassurés.

Toujours en ce qui concerne l'effet des mesures chez les enfants, les directions ont été questionnées sur les effets concrets des activités de transition sur les enfants de 4 ans. La lecture du Tableau 34 permet de constater peu de différences entre les propos rapportés par le personnel de direction des deux groupes.

**Tableau 34- Effets perçus sur les enfants**

<i>5.1 Pour les enfants de maternelle 4 ans, qu'est-ce que les activités ont permis jusqu'à maintenant?</i>	<b>AE</b>	<b>Contrôle</b>
1-Un premier contact avec les familles	42,9%	33,3%
2- Enfant familiarisé aux lieux, au personnel	64,3%	100%
3- Enfants observés, dépistés; difficultés et besoins ciblés	28,6%	33,3%
4- Mieux connaître les enfants/familles	28,6%	0%
5- Rassurer les familles/Répondre aux questions des parents /Transmettre des informations	57,1%	83,3%
6- Favoriser la socialisation chez enfants/Rencontrer des nouveaux amis	28,6%	33,3%
7- Participer au camp éducatif	28,6%	16,7%
8- Aider l'enfant/le parent à se séparer	42,9%	50%
9- Contact avec langue française	7,1%	33,3%
10- Orienter les professionnels pour la prochaine année, planifier les ressources à l'interne	7,1%	0%
11- Équilibrer/former les groupes	14,3%	16,7%
12- Faciliter la transition	14,3%	16,7%
13- Simplifier la rentrée de septembre	28,6%	16,7%
14-Développer une expertise d'équipe-école/Mobiliser l'équipe-école/Travailler en équipe	7,1%	16,7%
15-Favoriser l'implication/l'engagement des parents	7,1%	16,7%

## Chapitre 3

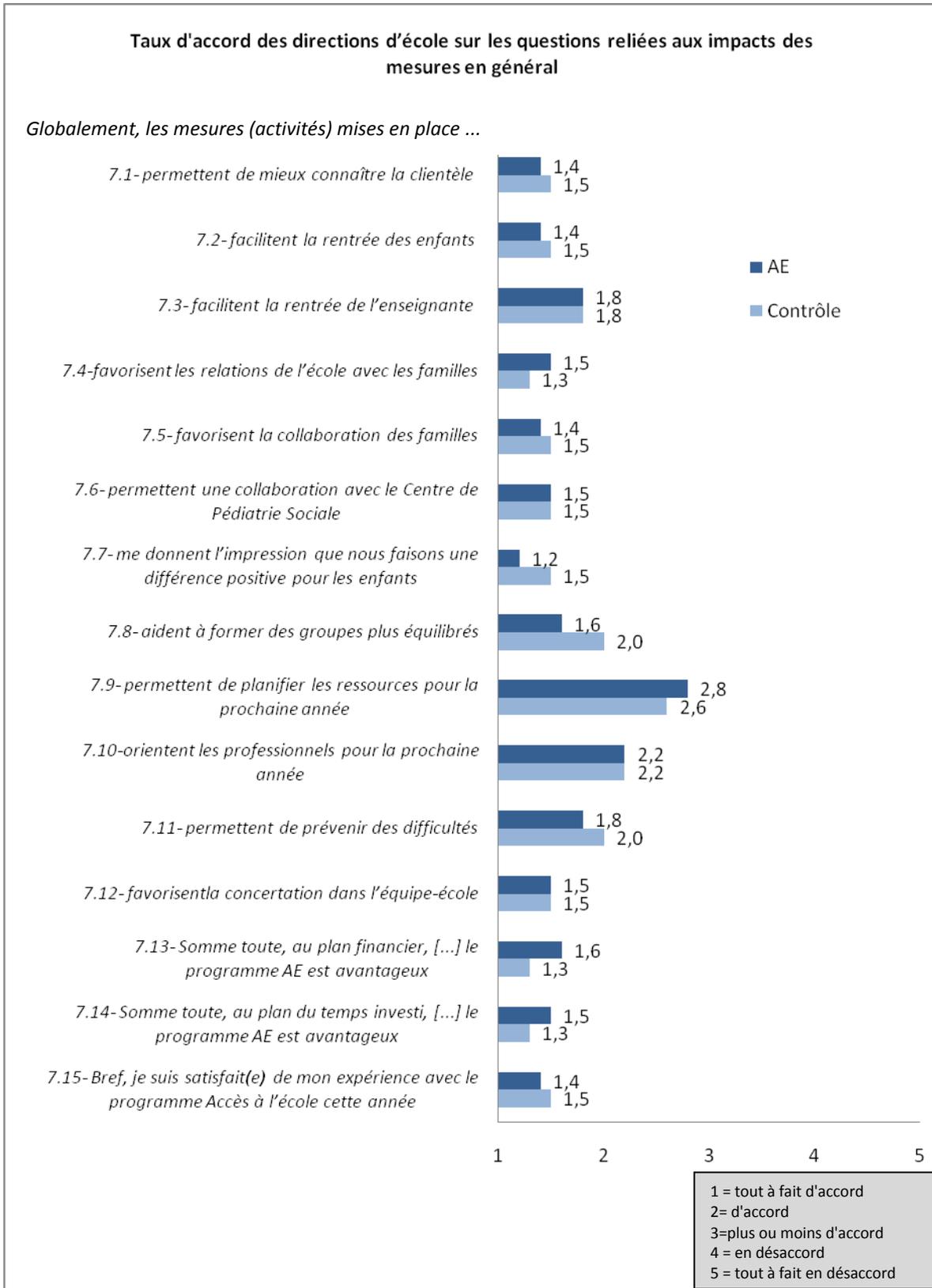
Il est important d'apporter une précision concernant les résultats du groupe AE à l'item sur la familiarisation de l'enfant aux lieux. Au total, 64,3% des répondants du groupe AE ont mentionné que les activités de transition ont permis aux enfants de maternelle 4 ans de se familiariser aux lieux et au personnel comparativement à 100% pour le groupe contrôle. Toutefois, soulignons que les enfants ayant participé au programme AE se sont rendus minimalement à trois reprises dans le milieu scolaire, par rapport à une seule fois pour les enfants du groupe contrôle. Certaines directions du groupe AE n'ont pas spécifié ce point parmi les effets observés, alors qu'objectivement, la situation le favorisait nettement plus que pour les écoles du groupe contrôle. Il faut noter qu'il s'agissait d'une question ouverte et que les choix présentés dans le tableau n'étaient pas nommés aux directions lors de l'entrevue, ce qui peut expliquer ce résultat surprenant.

### 3.5.6. Perception des directions d'école à l'égard des mesures de transition de leur milieu

Au terme de l'entrevue, une série de questions portaient sur les perceptions du personnel de direction à l'égard des activités de transition mises en place dans leur école. Au total, les membres de la direction se sont prononcés sur 15 énoncés en indiquant leur degré d'accord sur une échelle de 1 à 5, où le 1 correspondait à *Tout à fait d'accord*, le 2 à *D'accord*, le 3 à *Plus ou moins d'accord*, le 4 à *En désaccord* et le 5 à *Tout à fait en désaccord*. À la lumière des résultats présentés dans la Figure 15, il est possible de constater que pour les deux groupes, deux énoncés, soit 7.9 et 7.10, « [...] planifier les ressources pour l'année prochaine » et « [...] orienter les professionnels pour la prochaine année », les moyennes se situent au-dessus du seuil de 2,0 (d'accord), indiquant le plus faible taux d'accord parmi tous les items. Pour les autres items, les directions sont généralement d'accord avec les énoncés, et ce, dans des proportions similaires pour les deux groupes.

Encore une fois, il n'y a pas de différences marquées entre les moyennes observées dans les réponses du personnel de direction des deux groupes. Dans l'ensemble, ils sont généralement en accord avec les énoncés. La plus grande différence s'observe pour l'énoncé 7,5, « [...] former des groupes d'enfants plus équilibrés », où le groupe AE obtient une moyenne de 1,6 comparativement à 2,0 pour le groupe contrôle, indiquant un plus fort taux d'accord avec l'énoncé pour le groupe AE.

### Chapitre 3



**Figure 15- Perception des directions d'école concernant les mesures mises en place dans leur école**

## Chapitre 3

### 3.5.7. Perception du niveau de difficulté de la rentrée

Une question portant sur une appréciation globale de la rentrée a été posée aux directions d'école et aux enseignantes. Sur une échelle allant de 1 à 10, où 10 correspond au plus haut niveau de difficulté, elles ont été invitées à se prononcer sur leur perception du niveau de difficulté de la rentrée. La Figure 16 illustre une différence entre la perception des directions d'école et celle des enseignantes. En effet, les enseignantes des deux groupes semblent en moyenne percevoir leur rentrée comme étant plus difficile que les directions d'école. Cette différence apparaît plus marquée dans le groupe contrôle.

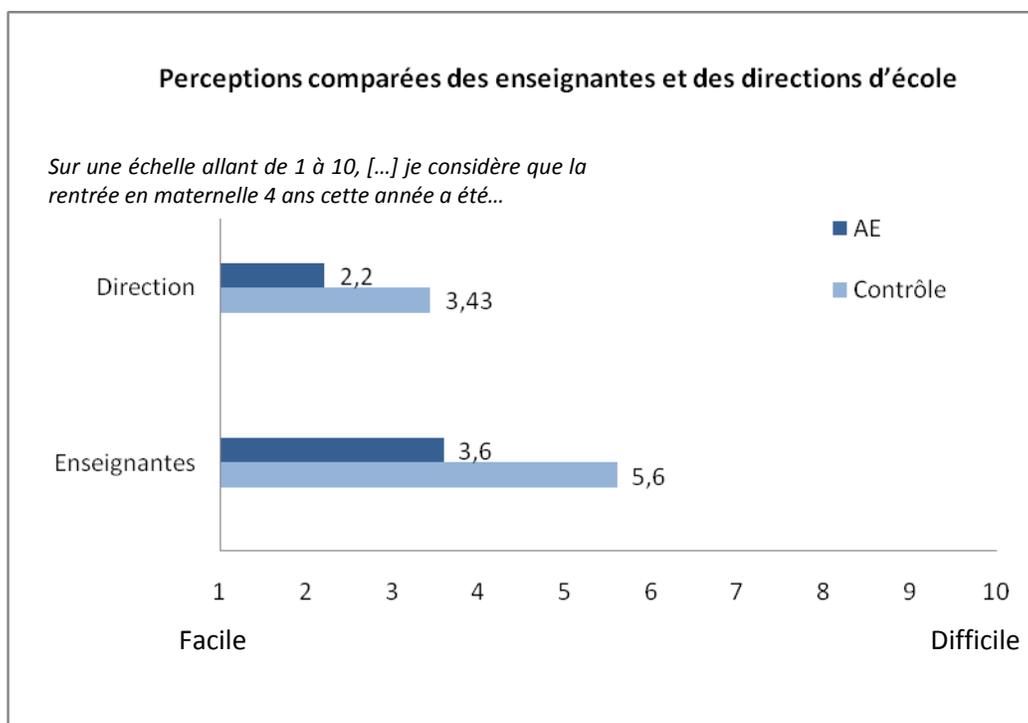


Figure 16- Perceptions des directions d'école et des enseignantes quant à la rentrée scolaire

### 3.5.8. Synthèse des données recueillies auprès des directions d'école

En conclusion, les données issues des entrevues auprès du personnel de direction des écoles indiquent qu'en regard des pratiques en vigueur dans les milieux scolaire, les écoles du groupe AE mettent en place un plus grand nombre de pratiques de transition que dans les écoles du groupe contrôle. Dans les deux groupes, les activités misent sur un partenariat avec des ressources externes. Toutefois ce partenariat est plus élaboré en ce qui concerne les activités offertes par les écoles du groupe AE. Dans les deux groupes, le personnel de direction considère que le personnel est favorable aux mesures en place dans leur milieu. Également, les effets des mesures de transition rapportés par les directions d'école sont semblables dans les deux groupes. Par ailleurs, la rentrée est évaluée globalement comme ayant été plus facile par le personnel de direction des écoles du groupe AE.

### Conclusion

Avant de conclure sur la démarche d'évaluation des effets décrite dans ce document, il importe de rappeler brièvement certains constats issus de l'étape précédente qui portait sur l'évaluation de l'implantation. Ce rappel permet situer la présente démarche dans son contexte plus large. Les travaux menés lors de l'évaluation de l'implantation ont permis d'établir que :

#### Mise en place du programme

- L'évaluation d'implantation démontre clairement que toutes les activités prévues au programme AE ont été tenues dans les diverses écoles participantes;
- Les ateliers d'observation, les rencontres de concertation et le camp éducatif sont menés de manière uniforme dans les diverses écoles ;
- La rencontre d'information est conçue et animée de manière différente selon le quartier et des recommandations sont formulées à cet effet ;
- De manière générale, l'ensemble des milieux scolaires adhère fortement au programme ;
- La plupart des directions d'école considère que le programme est facile à mettre en œuvre.

#### Participation des parents et des enfants

- La participation des parents et des enfants aux activités est élevée et elle se maintient tout au long des activités du programme ;
- Les enfants ciblés pour le camp éducatif fréquentent le camp éducatif sur une base régulière.

#### Qualité de l'observation des enfants :

- Plusieurs membres du personnel des milieux scolaires participent aux deux ateliers d'observation, ce qui contribue à la qualité de l'observation menée ;
- La diversité du personnel mobilisé (enseignantes, éducatrice du service de garde, orthophonistes, psycho-éducatrices...) contribue à la qualité des observations ;
- À la suite de la rentrée scolaire, les enseignantes considèrent que les observations menées ont permis d'identifier les enfants ayant besoin d'une attention particulière.

#### Qualité du camp éducatif

- Selon l'instrument de mesure *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, la qualité offerte au camp éducatif est élevée sur le plan de la relation établie entre l'adulte et l'enfant;
- Selon l'instrument de mesure *Échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ)*, il est possible d'améliorer la qualité du camp en offrant une plus grande diversité de matériel et en favorisant une approche davantage centrée sur le jeu.

#### Début de l'année scolaire

- Les enseignantes affirment que le programme les a aidées à mieux vivre la rentrée scolaire dans les classes de maternelle 4 ans.

Par conséquent, puisqu'il a été démontré que le programme est implanté de manière conforme à son modèle théorique et uniforme dans l'ensemble des écoles, l'étape suivante de la démarche d'évaluation

## Chapitre 3

consistait à en mesurer les effets du programme sur les parents, les enfants et le milieu scolaire. Les principaux constats qui s'en dégagent sont présentés ci-dessous.

### Pour les parents

L'analyse des propos recueillis en entrevue auprès des parents révèle des perceptions généralement similaires quant à l'expérience de la rentrée scolaire dans les deux groupes (AE et contrôle). En d'autres mots, les parents qui ont expérimenté le programme AE et ceux qui ont participé à d'autres types d'activités offertes dans les écoles du groupe contrôle rapportent des expériences semblables, s'étant bien déroulées dans l'ensemble. Deux éléments toutefois laissent entrevoir un effet particulier du programme AE. En effet, les parents du groupe AE sont plus en accord pour affirmer que les activités de transition leur ont permis d'obtenir les informations requises pour préparer leur enfant à la rentrée, et ces mêmes parents ont pu anticiper avec une plus grande justesse le déroulement de la rentrée scolaire de leur enfant. Pour le reste des propos recueillis, les parents du groupe AE ne rapportent pas d'effets particuliers des pratiques de transition qu'ils ont vécues en comparaison avec les parents du groupe contrôle.

Ces résultats, somme toute semblables dans les deux groupes, s'expliquent peut-être par le fait que tous les parents, à l'exception de ceux d'une école du groupe contrôle, participent à une rencontre d'informations. Par conséquent, tous les parents ont des informations de base sur la transition de leur enfant vers l'école. Le programme AE prévoit que les parents viennent à l'école à deux autres reprises, soit lors des ateliers d'observation. Toutefois, il semble que ces contacts plus fréquents avec le milieu scolaire ne modifient pas de manière importante les perceptions et l'expérience des parents au cours de la rentrée scolaire. Au cours de l'évaluation de l'implantation que l'intervention auprès des parents est un aspect pour lequel les pratiques dans les écoles offrant le programme AE sont parfois moins uniformes. Certains milieux scolaires profitent de la présence des parents lors des ateliers d'observation pour discuter avec eux, alors que d'autres milieux leur offrent simplement un café pendant que les parents attendent leur enfant. Des recommandations ont été formulées afin de profiter de la présence des parents dans le milieu scolaire pour poursuivre la prise de contact et l'échange d'information avec eux. Les données recueillies au cours de l'évaluation des effets tendent à corroborer l'idée selon laquelle l'intervention auprès des parents gagnerait à être aisément intensifiée, notamment en profitant de la présence de parents dans l'école lors des ateliers d'observation de leur enfant ou encore en les associant plus activement à certaines activités du camp éducatif (par exemple, en proposant des activités conjointes parents-enfants dans le milieu scolaire).

### Pour les enfants

Les deux mesures utilisées pour rendre compte du développement des enfants (*PSA-A* et *Lollipop*) n'ont pas permis de déceler d'effets du programme AE quant au développement socioaffectif et à la préparation cognitive des enfants à l'école. Ces résultats ne sont pas surprenants en soi compte tenu de l'intensité du programme AE. D'une part, une partie seulement des enfants du groupe AE participe au camp éducatif. Ils sont sélectionnés à la suite des ateliers d'observations, de sorte que les enfants

## Chapitre 3

susceptibles de connaître des difficultés à la rentrée sont invités en priorité. Quant à la durée du camp éducatif (13 jours), elle suffit pour aider l'enfant à se familiariser aux locaux de l'école, à la vie de groupe. Par contre, cette durée demeure probablement trop courte pour que l'expérience de l'enfant se traduise par un effet significatif sur son développement. La comparaison avec le programme Fluppy (Capuano, 1990) offre des éléments de réflexion pertinents. Ce programme bien établi est largement répandu dans le milieu scolaire. Il vise la réduction de problèmes de comportement par le développement des habiletés sociales des jeunes enfants. Il se réalise à travers une série d'ateliers échelonnés sur plusieurs mois, ce qui est nettement plus intense comme intervention que le programme AE. Malgré une telle intensité ainsi que des moyens plus importants, les effets rapportés auprès des enfants s'avèrent limités et ils se concentrent sur certains enfants, notamment les filles (Poulin *et al.*, 2009). Par conséquent, il n'est pas étonnant que les effets d'une intervention moins soutenue comme celle du programme AE soient particulièrement difficile à cerner. Les commentaires des enseignantes évoquent des effets mais ils demeurent difficiles à mesurer à l'aide d'un test. Pour mieux saisir les effets éventuels du programme AE sur les enfants, il faudrait pouvoir recourir à des instruments plus spécifiques permettant de cerner, par exemple, l'ajustement socioscolaire de l'enfant, c'est-à-dire sa capacité à s'adapter au milieu scolaire. Il faudrait également être en mesure d'observer directement les premiers jours de la fréquentation scolaire, ce qui pose également d'autres problèmes méthodologiques et éthiques.

### Pour les enseignantes

Pour les enseignantes, les données recueillies s'inscrivent dans ce qui ressortait déjà lors de l'évaluation de l'implantation. En fait, le programme AE est perçu comme efficace à plusieurs niveaux par les enseignantes qui l'ont expérimenté. D'une part, il leur permet de recueillir des informations sur les enfants et de mieux se préparer à les accueillir en début d'année. En comparaison, la situation est très différente au sein du groupe contrôle où la plupart des enseignantes n'obtiennent généralement pas d'informations sur les enfants à la suite des pratiques de transition en vigueur dans ces milieux. D'autre part, les enseignantes du groupe AE rapportent systématiquement un point de vue attestant d'une rentrée scolaire plus facile, tout en étayant leurs propos de plusieurs observations concrètes. Ces observations témoignent d'éventuels effets sur les enfants, qui n'ont pas pu être relevés par les outils utilisés. Par exemple, les enseignantes rapportent moins de pleurs, moins de réactions indiquant un stress chez l'enfant. Il s'agit évidemment de perceptions qu'il serait utile d'appuyer par des observations objectives. Toutefois, il faut aussi reconnaître que les enseignantes sont des professionnelles habituées à mener de telles observations.

De surcroît, le travail des enseignantes du groupe AE est facilité par ces mesures. Il est intéressant de se rappeler que le programme AE a justement été créé pour répondre au problème vécu par des enseignantes : une rentrée scolaire difficile, où les enfants de 4 ans réagissaient fortement et démontraient des difficultés à s'adapter. Du point de vue des enseignantes du groupe AE, il ressort que le programme atteint pleinement cet objectif.

## Chapitre 3

Par ailleurs, en regard de la qualité des interactions vécues par les enfants en classe, les données recueillies avec le *CLASS* ne permettent pas de constater une différence entre les deux groupes (AE et contrôle). La participation des enseignantes au programme AE ne se traduit pas par une plus grande qualité des interactions qui surviennent en classe de maternelle 4 ans. Le même constat ressort de l'*Échelle d'auto-efficacité des enseignantes*, le *sentiment d'efficacité générale* demeurant le même pour les enseignantes des deux groupes, attestant que celles-ci ont une perception semblable de leur efficacité générale comme enseignante.

### Pour les directions d'école

Les propos des directions d'école indiquent que dans chacun des deux groupes (AE et contrôle), les pratiques de transition s'appuient sur un partenariat avec des ressources externes. Ce partenariat est plus élaboré pour les activités offertes par les écoles du groupe AE puisque lors des ateliers d'observation, par exemple, la responsabilité est partagée entre l'école et le centre de pédiatrie sociale. De plus, un partage d'informations est effectué à plusieurs reprises entre les écoles et leur centre de pédiatrie sociale affilié, notamment à la suite des ateliers d'observation ou du camp éducatif. En fait, même si les directions d'école des deux groupes évoquent des effets semblables quant à ce partenariat, il ressort que le programme AE permet une meilleure circulation d'informations entre les partenaires et le personnel de l'école. Ce dernier point explique peut-être le fait que la rentrée scolaire est globalement évaluée comme ayant été plus facile par le personnel de direction des écoles du groupe AE.

À l'exception d'une des écoles du groupe contrôle, tous les milieux scolaires ont mis en place des mesures pour faciliter la transition des enfants vers la maternelle 4 ans. Ces mesures sont toutefois plus nombreuses dans les écoles du groupe AE que dans le groupe contrôle, soit dans une proportion près du double. Cette donnée est importante puisqu'il a été démontré que dans les classes où un plus grand nombre de pratiques de transition sont mises en place, les enseignantes observent une meilleure compétence sociale des enfants et moins de problèmes de comportement (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta, 2008). De plus, le lien entre les pratiques de transition et les habiletés sociales des enfants est encore plus fort lorsqu'il s'agit d'enfants à risque, soit plus vulnérables. Le programme AE présente donc un avantage important quant au nombre de pratiques de transition qu'il préconise.

### Un programme perçu comme efficace par les enseignantes

Dans le cadre de l'évaluation des effets du programme AE, divers acteurs (enfants, parents, enseignantes, directions d'école) ont donc été approchés afin de cerner d'éventuels effets du programme sur eux. Cette démarche évaluative fait principalement ressortir des perceptions différentes pour les enseignantes des groupes AE et contrôle. Les enseignantes du groupe AE rapportent plusieurs effets positifs des pratiques de transition dans une plus grande proportion que les enseignantes du groupe contrôle. Les effets pour ces enseignantes se situent principalement au niveau d'une plus grande implication dans l'école, d'une meilleure préparation à l'accueil des élèves lors de la rentrée, du

## Chapitre 3

sentiment d'être mieux outillées pour intervenir, d'une meilleure perception des enfants qui transitent en maternelle 4 ans et d'une rentrée facilitée. Le rôle des enseignantes est déterminant auprès de l'enfant (Bickel, Zigmond et Strahorn, 1991). Selon les données recueillies, le programme AE leur offre un soutien efficace dans l'exercice de leur rôle, ce qui est susceptible de se répercuter sur les enfants.

### Limites de la démarche

Cette démarche d'évaluation, comme toute recherche d'ailleurs, comporte certaines limites. D'un point de vue méthodologique, il aurait été intéressant de pouvoir comparer les écoles du groupe AE avec des écoles où aucune pratique de transition ne serait en vigueur (groupe contrôle). Ceci aurait contribué à augmenter la possibilité de déceler des effets du programme AE. Par ailleurs, le recrutement de tels milieux est pratiquement impossible actuellement. En effet, depuis quelques années, l'ensemble du milieu scolaire est de plus en plus conscient de l'importance des pratiques pour soutenir la transition des enfants vers l'école. De plus, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport invite les milieux à mettre en place de telles pratiques et un guide pour soutenir les transitions entre les services de garde et les écoles vient d'être diffusé (voir Gouvernement du Québec, 2010). Par conséquent, il est très difficile de trouver des milieux qui n'ont pas adopté de pratiques pour faciliter la transition scolaire des jeunes enfants vers la maternelle 4 ans.

Une autre limite tient à la taille de l'échantillon dans le cadre de cette évaluation. Un plus grand nombre d'enfants aurait pu permettre de pousser plus loin certaines analyses statistiques. Par exemple, il aurait pu être intéressant d'évaluer les effets du programme AE en comparant les enfants selon qu'ils sont issus de familles récemment immigrées ou de familles établies au Québec depuis plusieurs années.

Finalement, il faut prendre en considération qu'il s'agit de faits déclarés et non observés en ce qui concerne notamment les propos des enseignantes et des directions qui décrivent leur rentrée. Des observations directes sur les lieux pourraient permettre d'attester ou non ces données. Par ailleurs, même si les effets rapportés demeurent de l'ordre de la perception, il est reconnu que de telles perceptions chez les enseignantes teintent leurs interventions auprès des enfants (effet Pygmalion souvent documenté dans les milieux éducatifs). En ce sens, les enfants sont susceptibles de bénéficier des effets positifs perçus par les enseignantes lors de la rentrée scolaire. En définitive, il faut retenir que ce sont les enseignantes et les enfants qui sont les plus directement concernés par l'expérience de la rentrée et le programme AE offre un soutien concret aux enseignantes. Elles sont les principales actrices de cette importante étape de transition des enfants qui constitue le point de départ de leur cheminement scolaire.

## 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.
- Bickel, D.D., Zigmond, N., & Strahorn, J. (1991). Chronological age at entrance to first grade: effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), 105–117.
- Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J., Charron, A. (2010). *Évaluation du programme Accès à l'école : Analyse théorique et évaluation de l'implantation*. Département d'éducation et pédagogie. Université du Québec à Montréal. Centre de Services Préventifs à l'enfance : Montréal.
- Capuano, F. (1990). *Fluppy : un programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire*. Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Centre d'études sur la pauvreté et l'exclusion (2008). *Le faible revenu au Québec : un état de la situation*. Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Chew, A. (1989). *Developmental and interpretative manual for the Lollipop test: A diagnostic screening test of school readiness-revised*. Atlanta, VI: Alex. L. Chew.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du "Teacher efficacy scale". *Revue des Sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gouvernement du Québec (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité: service de garde-école*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hamre, B. K., Goffin, S. G. et Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Implantation guide*. Virginia : Teachstone.
- LaFrenière, P.J., Dubeau, D., Janosz, M. et Capuano, F. (1990). Profil socioaffectif de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 19 (1), 23-41.
- LaFreniere, P.J., et Dumas, J.E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369–377.
- LaFrenière, P.J., Dumas, J.E. (1997). Social competence and behavior evaluation in children aged 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369-377
- LaFrenière, P.J., Dumas, J.E., Capuano, F., et Dubeau, D. (1992). The development and validation of the preschool socioaffective profile. *Psychological Assessment, Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1, 224-229.

- Letarte, M.-J., Normandeau, S., Parent, S., Boudreau, J.-F., Bigras, M., Capuano, F. (2008). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 31 (3), 511-536.
- 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.
- Normandeau, S., Letarte, M.J., Parent, S., Bigras, M. et Capuano, F. (1998). *Lollipop : la validation d'une mesure du niveau de préparation scolaire*. Présentation au 21<sup>e</sup> Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Montréal, 30-31 octobre.
- Pianta, R.C., La Paro, K. M. et Hamre B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual Pre-K*. Baltimore : Brookes.
- Poulin, F., Capuano, F., Brodeur, M., Giroux, J., Vitaro, F., Gagnon, C. et Verlaan, P. (2009). *Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation : Le Programme Fluppy*. Consulté le 14 décembre, 2010 à l'adresse URL suivante : [http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Poulin\\_2009-11FR.pdf](http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Poulin_2009-11FR.pdf)
- Savoie-Zajc, L., Karsenti, T. (2000). Méthodologie. In *Introduction à la recherche en éducation*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds), Sherbrooke : Éditions du CRP.
- 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.
- Venet, M., Bigras, M., & Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-A [The psychometric qualities of the PSA-A [French version of the Socio-Affective Profile]]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 163-167.
- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.J. et Bigras, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation*, 32, 165-176.
- Wechsler, D. (2002). *WPPSI-III Administration and Scoring Manual*. San Antonio, TX : The Psychological Corporation.

## Annexes

## Annexe 1

### 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 (2005), 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.

#### *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.

#### *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 liées 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 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. Étant donné 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.

### *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.

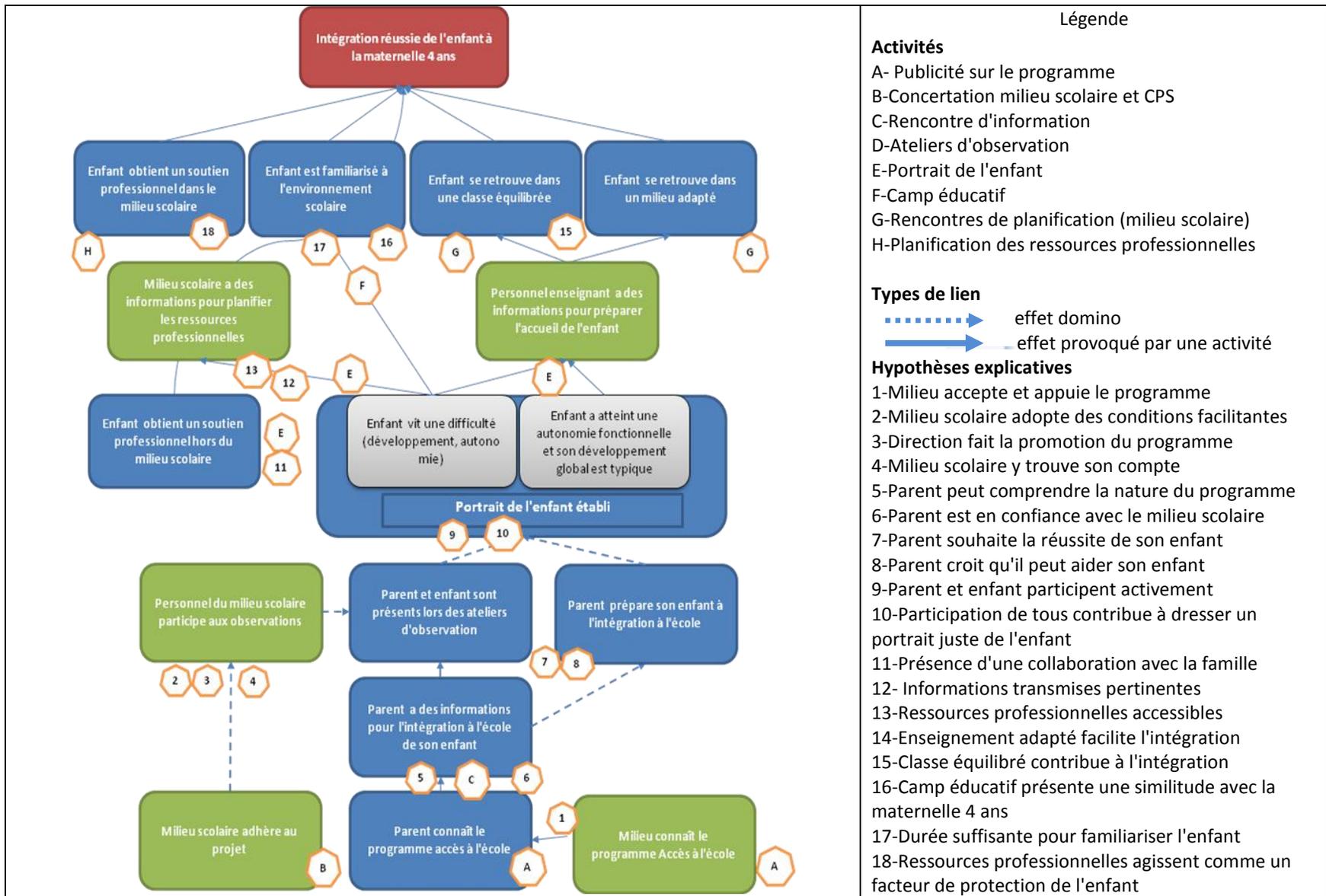


Figure 17- Schéma synthèse de la théorie du Programme Accès à l'école

## Annexe 2

### Lettre d'information et de consentement aux parents

Cher parent,

En septembre prochain, votre enfant fréquentera la maternelle 4 ans. Il débutera ainsi son parcours scolaire. Il s'agit d'une étape importante de sa vie où il aura à vivre de nombreux changements. Pour l'aider à vivre cette étape, le programme *Accès à l'école*, qui est en place dans votre établissement scolaire, a prévu diverses activités auxquelles vous participez actuellement.

Afin de mieux comprendre comment les enfants vivent cette transition vers l'école et aussi, pour connaître l'expérience personnelle du parent durant cette période, un projet de recherche est actuellement mené dans diverses écoles. Ce projet est mené par les professeurs Gilles Cantin, Caroline Bouchard et Annie Charron de l'Université du Québec à Montréal. Il est soutenu financièrement par une subvention du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, octroyée au Centre de services préventifs à l'enfance. L'équipe de recherche souhaite pouvoir recueillir votre point de vue et observer le développement de votre enfant afin d'évaluer les effets du programme *Accès à l'école*.

Si vous acceptez de participer au projet de recherche, nous vous demanderons de vous présenter avec votre enfant pour une brève rencontre (25 minutes) à deux reprises. La première rencontre aura lieu au mois de mai ou de juin 2010. Puis, une seconde rencontre aura lieu en septembre 2010. Elles se tiendront dans les locaux de votre école ou au centre de pédiatrie sociale de votre quartier (voir la feuille d'inscription pour plus de précisions). Au cours de ces rencontres, une assistante de recherche réalisera avec votre enfant quelques tâches pour situer son développement cognitif et langagier. Il s'agit de tests conçus pour de jeunes enfants et ceux-ci participent facilement aux tâches requises. Pendant ce temps, une deuxième assistante de recherche vous aidera à remplir un questionnaire sur le développement social de votre enfant et elle vous posera quelques questions quant à votre propre expérience dans la transition de votre enfant vers l'école.

Toutes les informations récoltées demeureront strictement confidentielles. C'est-à-dire que seuls les membres de l'équipe de recherche sont autorisés à avoir accès aux informations qui leur seront transmises. Pour préserver l'anonymat des participants, les données seront dénominalisées et conservées dans un endroit et sur un poste informatique accessibles exclusivement à l'équipe de recherche.

La participation des parents est libre et bénévole; aucune compensation monétaire n'est offerte. Par contre, les enfants recevront un petit cadeau pour les remercier de leur participation. En tout temps, sans avoir à vous justifier, vous pouvez vous retirer ou retirer votre enfant du projet de recherche.

Votre participation aidera les chercheurs à mieux comprendre ce que vivent les enfants et leurs parents au cours de cette étape importante. Ils pourront aider à améliorer le soutien offert aux enfants et à leur famille. Les principaux inconvénients de la participation des parents et des enfants au projet de recherche sont qu'ils doivent se rendre disponibles pour les rencontres et qu'ils peuvent ressentir une certaine gêne au cours des rencontres. Si les résultats aux tests laissent craindre une difficulté pour l'intégration scolaire de l'enfant, les parents seront avisés et des ressources leur seront suggérées.

Au terme du projet, le rapport de recherche sera disponible à tous les participants. Un parent qui en fait la demande pourra obtenir les résultats de son enfant aux tests.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIER) de l'UQAM. Toute question sur le projet ou sur vos droits en tant que participant peut être adressée au chercheur responsable du projet, Gilles Cantin du département d'éducation et de pédagogie. S'il arrivait que les engagements mentionnés précédemment ne soient pas respectés par l'équipe de recherche, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du président du CIER, Dr. Joseph Josy Lévy, (514) 987-3000 # 4483.

En signant le présent formulaire de consentement, vous attestez avoir compris les renseignements concernant votre participation et celle de votre enfant au projet de recherche et indiquez que vous acceptez d'y participer librement.

Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à contacter le responsable du projet au numéro : (514) 987 3000 (poste 5008) ou à l'adresse courriel : [cantin.gilles@uqam.ca](mailto:cantin.gilles@uqam.ca)

---

#### Déclaration du Parent

J'ai pris connaissance du projet de recherche présenté dans la lettre d'information. J'ai été informé des objectifs du projet de recherche, de ses méthodes de collecte de données ainsi que des modalités de ma participation et de celle de mon enfant au projet. J'ai l'assurance que les données recueillies seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

J'accepte de participer volontairement à cette recherche décrite dans ce qui précède. J'accepte également que mon enfant participe à cette recherche. Je signe ce document en deux exemplaires et j'en conserve un pour mes propres besoins.

Nom de l'enfant :

Nom du parent :

Date :

Signature du parent :

Signature du responsable du projet ou de son délégué(e) :

### Annexe 3

Cette grille est destinée aux entrevues semi-dirigées réalisées auprès des parents ayant participé au programme *Accès à l'école*.

**Directives :**

Remercier le parent pour sa participation et rappeler la durée de l'entrevue.

Rappeler le but de cette démarche dans le cadre du projet d'évaluation des effets (recueillir des informations afin de comprendre les effets du programme AE sur les parents et les enfants).

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 la recherche est celle qui dépeint le mieux leur point de vue (il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse).

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

Créer une ambiance de confiance en expliquant au parent qu'il a le droit d'arrêter l'entrevue quand il se sent mal à l'aise de poursuivre.

L'inviter à signer le formulaire de consentement.

*Nous vous remercions de bien vouloir participer à cette entrevue. Vos réponses aideront à faire l'évaluation du programme Accès à l'école. Votre participation nous est très utile.*

*Merci beaucoup!*

N.B. Inscrire directement sur le questionnaire les réponses.



Évaluation du programme Accès à l'école  
**Grille d'entrevue pour le parent GEPae-1**  
 (Cantin, Bouchard, Charron, Al-Habib, 2010)

9. Quel est votre pays de naissance?

Canada -       Autre (précisez) :

**Le programme Accès à l'école**

10. Comment avez-vous entendu parler du programme *Accès à l'école*?  
 (N.B.- identifier la personne ou l'organisme qui lui en a parlé)

11. Selon vous, à quoi sert ce programme (ou les activités offertes par l'école, si le parent ne connaît pas le programme AE)?

N.B.- Cochez les réponses du parent parmi les énoncés suivants et/ou ajoutez les nouvelles idées en F

a- Aider à préparer l'enfant pour la rentrée		b- Permettre un premier contact de l'enfant avec l'école	
c- Dépister des difficultés chez l'enfant		d- Donner des informations sur l'école	
e- Donner des moyens au parent pour qu'il prépare son enfant à l'école		f- Autres réponses (N.B. les écrire...) :	

12. Pourquoi participez-vous au programme *Accès à l'école* (ou à ces activités)?

**La rencontre d'information**

Vous avez participé à la rencontre d'information? (Si la réponse est non, passer à la question 15)

13. Qu'avez-vous appris au cours de cette rencontre?

14. Quel est votre niveau de satisfaction quant ...

14.1 ... aux informations transmises lors de cette rencontre :

Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
-------------------	--------------	----------------------------	----------------	---------------------

14.2 ... à la documentation fournie en appui :

Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
-------------------	--------------	----------------------------	----------------	---------------------

**Grille d'entrevue pour le parent GEPae-1**  
(Cantin, Bouchard, Charron, Al-Habib, 2010)

**Les ateliers d'observation**

Votre enfant a participé aux deux ateliers d'observation? (Si l'enfant n'a assisté à aucun des deux ateliers, passez à la question 15)

15. Pendant que les enfants étaient en activités, qu'est-ce que l'école proposait aux parents (cocher les réponses du parent et/ou ajouter en **F** les nouvelles réponses. Reprendre la question pour chacun des deux ateliers)?

	Atelier 1	Atelier 2		Atelier 1	Atelier 2
a- J'ai pu accompagner mon enfant pendant les activités			b- J'ai assisté à une rencontre d'information avec les autres parents		
c- J'ai pu discuter avec d'autres parents			d- J'ai pu discuter avec le personnel de l'école		
e- J'ai simplement attendu mon enfant			f- Autres réponses (les écrire...) :		

16. Au cours des ateliers d'observation, jusqu'à quel point avez-vous eu l'occasion de parler de votre enfant avec le personnel de l'école?

Pleinement l'occasion	En bonne partie	Plus ou moins	Peu	Pas du tout l'occasion
-----------------------	-----------------	---------------	-----	------------------------

**Remarques générales**

17. Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant prêt pour la maternelle 4 ans ?

18. Au cours de l'été prochain, pensez-vous faire certaines activités avec votre enfant à la maison pour le préparer à l'école?

OUI                      NON

Pouvez-vous donner des exemples?

19. Qu'avez-vous appris en participant aux activités d'Accès à l'école ? (ou activités de l'école) (des choses que vous ne connaissiez pas avant) ?

20. Sentez-vous que l'on vous a donné des moyens pour préparer votre enfant vers la maternelle?

Évaluation du programme Accès à l'école  
**Grille d'entrevue pour le parent GEPae-1**  
(Cantin, Bouchard, Charron, Al-Habib, 2010)

21. Avez-vous l'impression que la rentrée scolaire de votre enfant sera ... ?

Très facile	Facile	Plus ou moins facile	Difficile	Très difficile
-------------	--------	----------------------	-----------	----------------

Pourquoi?

22. Selon vous, qu'est-ce qui va aider votre enfant pour la rentrée?

23. Qu'est-ce qui pourrait vous aider comme parent pour la rentrée?

24. De manière générale, quel type d'accueil le personnel scolaire vous a-t-il offert au cours des activités?

Très chaleureux	chaleureux	Plus ou moins chaleureux	Peu chaleureux	Très peu chaleureux
-----------------	------------	--------------------------	----------------	---------------------

25. Auriez-vous des choses à ajouter? Sentez-vous libre de nous les mentionner.

Nous vous remercions encore une fois pour votre participation à cette entrevue. Nous vous contacterons à nouveau en septembre.

---

**Commentaires :**

Langue utilisée  
Attitude du parent  
Autre

#### Annexe 4

Cette grille est destinée aux entrevues semi-dirigées réalisées auprès des parents après la rentrée scolaire.

**Directives :**

- Remercier le parent pour sa participation et rappeler la durée de l'entrevue.
- Rappeler le but de cette démarche dans le cadre du projet d'évaluation des effets (recueillir des informations afin de comprendre les effets du programme AE ou d'autres mesures pour faciliter la transition des enfants).
- 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 la recherche est celle qui dépeint le mieux leur point de vue (il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse).
- Vérifier si la personne a des questions sur le projet de recherche et y répondre au besoin.
- Créer une ambiance de confiance en expliquant au parent qu'il a le droit d'arrêter l'entrevue quand il se sent mal à l'aise de poursuivre.

*Nous vous remercions de bien vouloir participer à cette entrevue. Vos réponses aideront à améliorer les mesures mises en place pour faciliter la transition des jeunes enfants vers l'école. Votre participation nous est très utile.*

*Merci beaucoup!*

N.B. Inscrire directement sur le questionnaire les réponses du parent.

**Grille d'entrevue pour le parent GEP-2**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

École :	Genre du parent : Homme - <input type="checkbox"/> Femme - <input type="checkbox"/>
Code du participant :	Entrevue réalisée par :
Date de naissance de l'enfant :	Date de l'entrevue :

**Participation à des activités au cours de l'été**

**1.1- Votre enfant a-t-il fréquenté un service de garde avant le début de l'année scolaire?**

1- OUI                                      2-NON                                      Si non, passez à la question 1.5

**1.2- Si oui, quel type de service de garde**

1- Garderie		2. Centre de la petite enfance	
3- Milieu familial (RSG)		4- Autre (précisez)	

**1.3- Si oui, à raison de combien de jours par semaine?**

**1.4- Pendant combien de temps a-t-il fréquenté un milieu de garde?**

1- moins d'une année		2. entre 1 à 2 années	
3- entre 2 à 3 années		4- plus de 3 années	

**1.5- Votre enfant a-t-il participé à des activités de groupe cet été (autre que la fréquentation d'un service de garde)?**

1- OUI                                      2-NON                                      Si non, passez à la question 2.1

**1.6- Si oui, pendant combien de jours au total (approximativement)?**

**1.7- De quel type d'activité ?**

*(ne pas nommer mais simplement, cocher parmi les options celles évoquées)*

1- Camp éducatif organisé par l'école dans le cadre du programme AE		2- Camp éducatif organisé par une autre ressource que l'école dans le but de préparer l'enfant à l'école (organisme communautaire ou autre)	
3- Camp de jour organisé par la municipalité ou autre organisme (activité offerte sans un but spécifique de préparer l'enfant à l'école)		4- Inscription à un sport ou un loisir	
5- Ateliers de stimulation au CLSC		6- Autre activité (n.b. la décrire)	

**Grille d'entrevue pour le parent GEP-2**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

Pour le groupe expérimental seulement :

**1.8- Donc, votre enfant...** (Confirmer la réponse du parent selon ce qu'il a répondu à l'item 1.7)

1-A participé au camp éducatif d'AE-

2-N'a pas participé au camp éducatif d'AE -

Préparation de l'enfant à la maison

**2.1- Au cours de l'été dernier, avez-vous fait des activités ou adopté des attitudes avec votre enfant pour le préparer à l'école?**

1-OUI

2-NON (Si non passer à la question 3)

**2.2- Qu'avez-vous fait le plus souvent avec votre enfant?** (N.B. ne pas nommer mais simplement, cocher parmi les options celles évoquées. Demander au moins deux exemples au parent. Pour chaque exemple, demander au parent le but poursuivi par rapport à ce qu'il faisait avec son enfant)

1-Aller à la bibliothèque	But visé :
2-Lire des histoires, regarder des livres	But visé :
3-Activités de pré-écriture	But visé :
4-Lui apprendre à compter/calculer	But visé :
5-Lui apprendre les couleurs	But visé :
6- Activités de bricolage	But visé :
7- Aller au parc	But visé :
8-Activités de socialisation	But visé :
9-Activités favorisant son apprentissage de la langue française : Précisez :	But visé :
10- Installer des routines à la maison : Précisez :	But visé :
11-Lui parler de sa future rentrée	But visé :
12-Autre :	But visé :
13- Autre :	But visé :

**Grille d'entrevue pour le parent GEP-2**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

**2.3- Qui vous a conseillé ces manières de faire pour préparer l'enfant à l'école ?** (ne pas nommer mais simplement, cocher parmi les options celles évoquées)

1- À l'école de mon enfant		2- D'un membre de ma famille	
3- De médias (livres, journaux, revues, télévision, etc.)		4- D'un organisme communautaire	
5- Autres (n.b. la noter)			

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas
2.4- Les activités que vous avez effectuées cet été ont aidé à préparer votre enfant à la rentrée scolaire	1	2	3	4	5	6
2.5- Vous aviez les informations nécessaires pour bien préparer votre enfant à la rentrée scolaire	1	2	3	4	5	6

**Services professionnels**

**3.1- Votre enfant a-t-il besoin de services professionnels (orthophonie, etc.) actuellement?**

1-OUI                      2-NON (Si non passer à la question 13)                      3-Je ne sais pas

**3.2- Reçoit-il ces services professionnels actuellement ?**

1-OUI                      2-NON (Si non passer à la question 4.1)

**3.3- Si oui, de quel type sont-ils?**

**3.4- Si oui, de quel(s) organisme(s) les reçoit-il?** (ne pas nommer mais simplement, cocher parmi les options celles évoquées)

1- Centre de pédiatrie sociale		2- Clinique médicale (régulière)	
3- Services professionnels du milieu scolaire		4- Organisme(s) communautaire(s)	
5- Centre hospitalier		6- Autres (n.b. les noter)	

**Grille d'entrevue pour le parent GEP-2**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

**3.5- Depuis quand reçoit-il ces services?**

1- Depuis l'hiver dernier ou avant		2- Depuis le printemps dernier	
3- Depuis cet été (après juin)		4- Depuis la rentrée scolaire	

**3.6- De quelle manière a-t-on pu constater que votre enfant avait besoin de ces services ? (ne pas nommer mais simplement, cocher parmi les options celles évoquées)**

1- Observation effectuée par les parents		2- Observation réalisée par le personnel d'un centre de pédiatrie sociale	
3- Observation réalisée par du personnel médical (autre milieu que centre de pédiatrie sociale)		4- Observation effectuée par le personnel scolaire	
5- Autre réponse (n.b. l'identifier)			

**Expérience à la rentrée**

**Votre enfant fréquente maintenant l'école depuis quelques semaines. Mais avant qu'il n'entre à l'école,**

**4.1- Aviez-vous l'impression que la rentrée scolaire de votre enfant allait être ...?**

Très facile	Facile	Plus ou moins facile	Difficile	Très difficile
-------------	--------	----------------------	-----------	----------------

**4.2- Finalement est-ce que la rentrée s'est déroulée comme vous le pensiez pour votre enfant?**

1-La rentrée a été plus facile que prévu	2-Elle s'est déroulée comme je l'avais prévu	3-La rentrée a été plus difficile que prévu
--	--	---

**4.3- Si non, pourquoi?**

**4.4- Comment se sont passées ses premières journées à l'école?**

**4.5- De quelles manières avez-vous pu aider votre enfant au cours de la rentrée?**

**4.6- De quelles manières son enseignante a-t-elle pu aider votre enfant au cours de la rentrée?**

**Grille d'entrevue pour le parent GEP-2**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

**4.7- Votre enfant a-t-il eu des problèmes particuliers au cours de ces premiers jours de fréquentation de la maternelle?**

1-OUI                      2-NON (si non, passer à la question 5.1)

**4.8- Si oui, les décrire (ne pas nommer mais simplement, cocher parmi les options celles évoquées) :**

1- Crises de larmes		2- Refus de quitter le parent	
3- Réactions agressives		4- Réactions à la maison (N.B. les écrire...):	
5- Autres réponses (N.B. les écrire...):			

**4.9- Ces problèmes sont-ils réglés à l'heure actuelle?**

1-OUI                      2-NON                      3-Partiellement

**Expérience de l'enfant à la rentrée**

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas
5.1- Mon enfant était prêt pour l'école	1	2	3	4	5	6
5.2- Actuellement, je considère que mon enfant est pleinement adapté à sa classe	1	2	3	4	5	6
5.3- Mon enfant semble avoir envie de venir à l'école	1	2	3	4	5	6
5.4- Mon enfant semble avoir déjà créé des liens avec d'autres enfants	1	2	3	4	5	6
5.5- Les mesures que l'école a mises en place pour la transition de mon enfant l'ont aidé à s'adapter rapidement	1	2	3	4	5	6
5.6- L'enseignant a beaucoup aidé mon enfant à se sentir à l'aise dans l'école	1	2	3	4	5	6
5.7- Si une difficulté survient, mon enfant obtient rapidement du soutien de l'enseignant(e)	1	2	3	4	5	6
5.8- L'enseignant(e) connaît bien mon enfant	1	2	3	4	5	6
5.9- De manière générale, les relations avec le personnel de l'école sont chaleureuses	1	2	3	4	5	6
5.10- J'ai eu l'impression que le personnel de l'école me considère respectueusement et me traite d'égal à égal	1	2	3	4	5	6

Évaluation du programme Accès à l'école  
**Grille d'entrevue pour le parent GEP-2**  
 (Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

Perceptions des effets, pour le parent, d'une participation à un camp d'été

N.B. Poser ces dernières questions uniquement si l'enfant a participé à un camp pendant l'été.

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne sait pas
6.1- Le camp a contribué à me préparer, moi aussi comme parent, à la transition de mon enfant vers l'école	1	2	3	4	5	6
6.2- Le camp a contribué à m'aider, moi aussi comme parent, à me séparer de mon enfant	1	2	3	4	5	6

6.3- Qu'est-ce que le camp vous a permis d'apprendre sur votre enfant?

Remarques générales

7.1- En définitive, qu'est-ce qui a aidé le plus votre enfant au cours de sa transition vers l'école selon vous?

7.2- Auriez-vous des choses à ajouter? Sentez-vous libre de nous les mentionner.

Nous vous remercions encore une fois pour votre participation à cette entrevue.

**Commentaires :**

Langue utilisée

Attitude du parent

Autre

**Annexe 5****Lettre d'information et de consentement aux enseignants**

Chère enseignante, cher enseignant,

Depuis quelques jours, vous accueillez un nouveau groupe d'élèves dans votre classe de maternelle 4 ans. Ils débutent avec vous leur parcours scolaire qui va se poursuivre pendant plusieurs années. Il s'agit évidemment d'une étape importante de leur vie où ils doivent s'adapter à de nombreux changements. Pour les aider à vivre cette étape, votre établissement scolaire a mis en place le programme *Accès à l'école* qui comprend diverses activités auxquelles vous avez probablement participé au printemps dernier.

Afin de mieux comprendre comment les enfants vivent la transition vers la maternelle 4 ans et d'identifier les effets du programme *Accès à l'école*, un projet de recherche est actuellement mené dans diverses écoles. Ce projet est mené par les professeurs Gilles Cantin, Caroline Bouchard et Annie Charron de l'Université du Québec à Montréal. Il est soutenu financièrement par une subvention du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, octroyée au Centre de services préventifs à l'enfance.

Il est important pour l'équipe de recherche de pouvoir recueillir votre point de vue et d'observer les interactions entre vous et les enfants dans votre classe. Si vous acceptez de contribuer au projet de recherche, nous vous demanderons de participer à deux modalités de collecte de données. D'une part, nous vous contacterons pour une entrevue semi-dirigée, téléphonique ou en personne, selon votre disponibilité. Elle sera réalisée à la fin du mois de septembre, et elle portera sur le déroulement de la rentrée scolaire (réactions des enfants, préparation de leur accueil, expérience personnelle de l'enseignante dans le cadre du programme *Accès à l'école*). Cette entrevue sera d'une durée approximative de 30 minutes. D'autre part, l'équipe de recherche effectuera une observation des interactions adulte/enfants dans les classes à l'aide d'un instrument de mesure validé, le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) de Pianta, La Paro et Hamre (2008). Cette observation, de type non-participante, se réalise sur une période de trois heures. Une assistante de recherche, formée à l'utilisation de cet outil, se présentera à un moment convenu avec vous pour mener cette observation dans votre salle de classe.

Toutes les informations récoltées demeureront strictement confidentielles. C'est-à-dire que seuls les membres de l'équipe de recherche sont autorisés à avoir accès aux informations qui leur seront transmises. Pour préserver l'anonymat des participantes, les données seront dénominalisées et conservées dans un local et sur un poste informatique accessibles exclusivement à l'équipe de recherche. Elles seront détruites un an après la fin de la recherche.

La participation des enseignantes est libre. Une compensation de 50\$ est prévue pour le temps consacré à l'entrevue et à l'observation d'un groupe d'enfants. Ce montant est de 100\$ lorsque l'enseignante est observée pour deux groupes d'enfants. En tout temps, sans avoir à vous justifier, vous pouvez vous retirer du projet de recherche.

Votre participation aidera les chercheurs à mieux comprendre ce que vivent les enfants et leurs enseignantes au cours de cette étape importante. Ils pourront aider à améliorer le soutien offert aux enfants et à évaluer les moyens mis actuellement en place dans les milieux. Les principaux inconvénients

de la participation d'une enseignante au projet de recherche sont qu'elle doit se rendre disponible pour l'entrevue et qu'elle peut ressentir une certaine gêne du fait d'être observée. Une période d'acclimatation de 30 minutes est prévue avant le début réel des observations.

Au terme du projet, le rapport de recherche sera disponible à toutes les participantes.

Ce projet a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIER) de l'UQAM. Toute question sur le projet ou sur vos droits en tant que participant peut être adressée au chercheur responsable du projet, Gilles Cantin du département d'éducation et de pédagogie. S'il arrivait que les engagements mentionnés précédemment ne soient pas respectés par l'équipe de recherche, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du président du CIER, Dr. Joseph Josy Lévy, (514) 987-3000 # 4483.

En signant le présent formulaire de consentement vous attestez avoir compris les renseignements concernant votre participation et indiquez que vous acceptez d'y participer librement.

Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à contacter le responsable du projet au numéro : (514) 987-3000 (poste 5008) ou à l'adresse courriel : [cantin.gilles@uqam.ca](mailto:cantin.gilles@uqam.ca)

---

#### Déclaration de l'enseignant(e)

J'ai pris connaissance du projet de recherche présenté dans la lettre d'information. J'ai été informé(e) des objectifs du projet de recherche, de ses méthodes de collecte de données et des modalités de ma participation au projet. J'ai l'assurance que les données recueillies seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

J'accepte de participer volontairement à la recherche décrite dans ce qui précède. Je signe ce document en deux exemplaires et j'en conserve un pour mes propres besoins.

Nom de l'enseignant(e) :

Milieu scolaire :

Signature de l'enseignant(e) :

Date :

Signature du responsable du projet ou de son délégué(e) :

Date :

**Annexe 6**

---

**Représentativité des situations observées**

---

Au terme de la demi-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.

1.1.- Dans quelle mesure les situations qui se sont déroulées 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

1.2. Explications : \_\_\_\_\_

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

**Annexe 7**

Cette grille est destinée aux entrevues à réaliser auprès des enseignant(e)s de maternelle 4 ans ayant accueilli un groupe d'enfants en septembre, dont certains ont participé au programme *Accès à l'école*. L'entrevue peut être effectuée entre le 20 septembre 2010 et le 4 octobre par téléphone.

**Directives :**

Préciser que l'entrevue est d'une durée approximative de 40 à 45 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 le but de cette démarche qui se situe dans le cadre du projet d'évaluation des effets du programme *Accès à l'école* et de l'étude des pratiques de transition.

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

---

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

École :	Enseignant(e) contacté(e) :
Date de l'entrevue :	Interview réalisé par :
Groupe contrôle ou groupe expérimental :	

Informations générales

**1.1- Quelle est votre année de naissance?**

**1.2- Êtes-vous :** 1-Célibataire 2-Conjoint de fait ou marié 3-Autre

**1.3- Avez-vous des enfants ?** 1-Oui 2-Non **1.3.1- Si oui, combien ?** 1 2 3 4 5 ou plus

**1.4- Quel est votre plus haut niveau de diplôme complété?**

1-DEC 2-certificat universitaire 3-Baccalauréat 4-Maîtrise ou diplôme de 2<sup>e</sup> cycle 5-Autre

**1.5- Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

**1.6- Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école (nommer l'école)?**

**1.7- Combien d'années avez-vous enseigné en maternelle 4 ans?**

**1.8- Combien d'années avez-vous enseigné en maternelle 5 ans?**

**1.9- Cette année, vous enseignez auprès de combien de groupes d'enfants?**

1 2 (encercler la réponse)

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

**\*\*\*Pour le groupe contrôle seulement : Au printemps dernier, avez-vous participé à des activités mises en place dans votre école pour favoriser la transition de l'enfant vers la maternelle 4 ans? (donner des exemples d'activités à l'enseignante)**

1-Oui 2- Non

**1.11- Si oui, au total, depuis combien d'années participez-vous à *Accès à l'école* ?**

**\*\*\*Pour le groupe contrôle seulement : Si oui, au total, depuis combien d'années participez-vous à des activités favorisant la transition vers l'école?**

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

Transmission d'informations sur les enfants

**2.1- Avez-vous reçu des informations sur les enfants suite à leur participation aux activités d'*Accès à l'école* (observations du printemps et camp éducatif)?**

**\*\*\*Pour le groupe contrôle seulement : Avez-vous reçu des informations sur les enfants dans le cadre de votre participation aux activités mises en place dans votre école pour favoriser la transition de l'enfant vers la maternelle?**

1-Oui 2- Non (si la réponse est non, passer à la question 3.1)

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

**2.2- De quelles façons vous ont été transmises ces informations?** (Laisser la personne répondre sans lui donner de choix de réponse; encercler la réponse; n.b. plus d'une réponse est possible)

- 1- Bilan écrit par courriel
- 2- Bilan écrit dans votre pigeonier
- 3- Remise de documents en mains propres
- 4- Rencontre avec un représentant du centre de pédiatrie sociale ou autre
- 5- Autre. Précisez :

**2.3- Pouvez-vous indiquer combien d'enfants parmi votre (vos) groupe(s) ont participé au camp éducatif d'Accès à l'école ?** (\*\*N.B. Seulement pour Accès à l'école)

Groupe 1 (AM) : \_\_\_\_\_

Groupe 2 (PM)\* : \_\_\_\_\_

\*si l'enseignante enseigne auprès de deux groupes

**2.4- En général, quelles informations vous ont été rapportées sur les enfants?** 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.

1. Séparation enfant/parent	5. Comportement	9. Attitude de l'enfant	13. Autres :	
2. Habiletés sociales et/ou interactions avec autres enfants	6. Motricité fine/globale	10. Si l'enfant a fréquenté un milieu de garde		
3. Respect des consignes	7. Participation aux activités	11. Contact visuel		
4. Langue parlée	8. Habiletés cognitives	12. Communication en général/habiletés langagières		

**2.5- À quoi vous ont servi les diverses informations qui vous ont été transmises?** 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.

1. Préparer l'accueil en septembre		5. Adapter le programme (pédagogie...)	
2. Équilibrer les groupes/classe		6. Aller chercher du soutien professionnel	
3. Mieux connaître les enfants et leur famille		7. Travailler en partenariat avec les ressources du milieu	

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

4. Valider ce que j'avais moi-même observé		8. Autres :	
--	--	-------------	--

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

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

2.8- Les informations transmises vous ont-elles influencé(e) dans votre préparation à l'accueil des enfants en septembre dernier? Par exemple, avez-vous ajusté votre approche pédagogique ou votre planification des activités en fonction des informations que vous avez reçues?

1-Oui                      2- Non

Des exemples :

La formation des groupes d'élèves

3.1- Avez-vous pu participer à la formation des groupes d'enfants?

1-Oui                      2- Non      N.B. si la réponse est non passer à la question 3.4

3.2- Si oui, pouvez-vous préciser quelle a été votre contribution lors de la formation des groupes?

3.3- Quelles informations vous ont été utiles pour former les groupes?

Quel est votre degré d'accord avec l'énoncé suivant ?	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne peut répondre
3.4- Depuis la rentrée, je constate que les groupes d'enfants sont bien équilibrés	1	2	3	4	5	6

3.5- Depuis la rentrée scolaire avez-vous eu à changer des enfants de groupe?

3.6- Quels sont les motifs qui vous amènent à penser que certains enfants devraient changer de groupe?

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**  
(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

Accueil des enfants

**4.1- Sur une échelle de 1 à 10, 10 étant le plus haut niveau de difficulté, comment évaluez-vous le déroulement de la rentrée des enfants cette année?**

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

Indiquez quelle est votre degré d'accord avec les énoncés suivants :	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne peut répondre
<b>4.2- La rentrée des élèves s'est déroulée comme je le prévoyais</b>	1	2	3	4	5	6
<b>4.3- Les enfants me semblaient généralement prêts à faire leur rentrée</b>	1	2	3	4	5	6
<b>4.4- J'ai pu être informé(e) des enfants ayant besoin d'une attention particulière avant le début de l'année scolaire</b>	1	2	3	4	5	6

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

**4.6- Avez-vous observé des éléments qui vous laissent penser que les mesures de transition mises en place dans votre milieu (Accès à l'école ou autres mesures) changent quelque chose pour les enfants? (demander un ou deux exemples)**

**4.7- Si vous avez pu rencontrer les enfants lors d'activités de transition réalisées au printemps, avez-vous observé une évolution notable chez certains enfants en particulier?**

1-Oui                  2- Non                  3-N'a pas pu rencontrer les enfants

**Si oui, précisez :**

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**

(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

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

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

1-Oui

2- Non (Si non, passer à la question 4.13)

**4.9- Si oui, observez-vous des différences dans les réactions des enfants?** (*demander quelques exemples*)

**4.10- À votre avis, que change le programme *Accès à l'école* dans votre travail d'enseignante?** (*demander quelques exemples*)

**4.11- Grâce à ce programme, observez-vous des effets ou des différences dans les relations avec les familles?** (*demander quelques exemples*)

**4.12- Observez-vous des différences entre les enfants qui ont fréquenté le camp éducatif l'été et ceux qui n'y ont pas été?** (*demander des exemples*)

**4.13- Diriez-vous que la rentrée des enfants de votre groupe s'est déroulée en...**

1. Moins d'une semaine

2. Une semaine

3. Deux semaines

4. Trois semaines

5. Un mois

6. Plus d'un mois

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**

(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

**Degré d'accord avec les énoncés : dimension enfants**

Je vais vous lire 14 énoncés concernant les enfants en lien avec la rentrée de septembre. Vous n'aurez qu'à me dire votre degré d'accord avec chacun de ces énoncés (lire l'échelle de réponses à l'enseignant(e)).

Lors de la <b>rentrée</b> , les enfants dans mes groupes	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne peut répondre
5.1- ...ont de la facilité à se séparer de leurs parents	1	2	3	4	5	6
5.2- ...entrent en contact facilement avec d'autres enfants	1	2	3	4	5	6
5.3- ...pleurent peu souvent, font très peu de crises (semblent plus sécurisés)	1	2	3	4	5	6
5.4- ...suivent facilement les consignes	1	2	3	4	5	6
5.5- ... se conforment avec aisance aux routines	1	2	3	4	5	6
5.6- ...démontrent une bonne autonomie	1	2	3	4	5	6
5.7- ...semblent disposés (prêts) à apprendre	1	2	3	4	5	6
5.8- ... semblent avoir déjà créé des liens avec d'autres enfants	1	2	3	4	5	6
5.9- ... semblent avoir envie de venir à l'école	1	2	3	4	5	6
5.10- ... me reconnaissent ou encore connaissent du personnel de l'école	1	2	3	4	5	6
5.11- ... participent facilement aux diverses activités en classe	1	2	3	4	5	6
5.12- ...qui ont des besoins particuliers sont identifiés	1	2	3	4	5	6
5.13- ... qui ont des besoins particuliers ont déjà accès a des ressources professionnelles	1	2	3	4	5	6
5.14- Bref, je crois que les mesures mises en place dans mon école ont facilité la rentrée des enfants	1	2	3	4	5	6

**Degré d'accord avec les énoncés : dimension enseignant(e)**

Je vais vous lire 13 énoncés concernant votre travail lors de la rentrée de septembre, en lien avec le programme AE. Vous n'aurez qu'à me dire votre degré d'accord avec chacun de ces énoncés.

Lors de la <b>rentrée</b> , en ce qui concerne mon travail d'enseignante, les mesures mises en place dans mon école me permettent...	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne peut répondre
6.1- ... de mieux connaître les enfants	1	2	3	4	5	6
6.2- ... de mieux connaître les parents	1	2	3	4	5	6
6.3- ...de vivre une rentrée plus facile	1	2	3	4	5	6

Évaluation du programme Accès à l'école (Phase III)

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**

(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

6.4- ... d'avoir un plus grand sentiment de contrôle sur la situation	1	2	3	4	5	6
6.5- ... d'être plus détendue, d'avoir une meilleure qualité de vie au travail (toujours lors de la rentrée)	1	2	3	4	5	6
6.6- ...d'être plus détendue dans ma relation avec les enfants (climat positif)	1	2	3	4	5	6
6.7- ... d'élaborer des pistes d'intervention pour les enfants, à mieux intervenir auprès d'eux	1	2	3	4	5	6
6.8- ... de commencer plus tôt les apprentissages (plutôt que de prendre beaucoup de temps pour la gestion de classe)	1	2	3	4	5	6
6.9- ... en général d'avoir envie de rentrer au travail	1	2	3	4	5	6
6.10- ... de favoriser un esprit d'équipe dans l'école autour des enfants de maternelle 4 ans	1	2	3	4	5	6
6.11- ...de faciliter la concertation entre les différents intervenants autour des maternelle 4 ans dans mon équipe école	1	2	3	4	5	6
6.12- ...d'augmenter la fréquence des échanges entre collègues autour des maternelle 4 ans	1	2	3	4	5	6
6.13- Bref, les mesures mises en place dans mon école ont facilité mon travail lors de la rentrée	1	2	3	4	5	6

**Degré d'accord avec les énoncés : dimension parents et familles**

Voici 5 énoncés concernant les familles ayant participé aux mesures mises en place dans votre école, en lien avec la rentrée de septembre. Indiquez votre degré d'accord pour chacun d'eux.

Lors de la <b>rentrée</b> , les parents qui ont participé aux mesures de l'école...	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne peut répondre
7.1- ... ont moins de difficulté à laisser leur enfant, à s'en séparer	1	2	3	4	5	6
7.2- ... m'apparaissent davantage en confiance	1	2	3	4	5	6
7.3- ... viennent davantage me parler en début d'année	1	2	3	4	5	6
7.4- ... semblent avoir une attitude plus positive envers l'école	1	2	3	4	5	6
7.5- ... sont davantage collaborateurs	1	2	3	4	5	6
7.6- Bref, les mesures ont aidé les parents à mieux vivre la rentrée	1	2	3	4	5	6

**Grille d'entrevue pour l'enseignante GE-3**

(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

Sélection partielle de *l'Échelle d'autoefficacité des enseignants* : le **facteur d'efficacité générale** chez l'enseignant (Gibson et Dembo, 1984) :

Tout à fait d'accord	2	3	4	5	Tout à fait en désaccord
1					6

**8- Veuillez indiquer, sur une échelle allant de 1 (tout à fait d'accord) à 6 (tout à fait en désaccord), votre opinion avec les six énoncés suivants :**

8.1- Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial	1	2	3	4	5	6
8.2- La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux	1	2	3	4	5	6
8.3- Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline	1	2	3	4	5	6
8.4- Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire	1	2	3	4	5	6
8.5- Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même	1	2	3	4	5	6
8.6- Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux élèves	1	2	3	4	5	6

Fin de l'entrevue

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

**Merci beaucoup ! Et bonne année scolaire!**

## Annexe 8

Évaluation du programme Accès à l'école (Phase III)

### **Grille d'entrevue pour la direction GD-2- Groupe expérimental**

(Cantin, Lemire, Bouchard et Charron, 2010)

Cette grille est destinée aux entrevues auprès des directions d'école participant au programme *AE*.

#### **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 des effets du programme.

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

---

<b>École :</b>	<b>Personne contactée :</b>
<b>Date de l'entrevue :</b>	<b>Titre exact :</b>
	<b>Entrevue réalisée par :</b>

### Informations générales

- 1.1- Depuis combien d'années occupez-vous une fonction de cadre?
- 1.2- Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école? (nommer l'école)
- 1.3- À combien de reprises avez-vous participé au programme *Accès à l'école* dans votre milieu?

### Concertation avec le centre de pédiatrie sociale

**2.1-Selon votre expérience, qu'est-ce que la collaboration avec le CPS apporte à votre école?** N.B. Ne pas nommer ces catégories; cocher directement dans la case les items abordés dans l'entrevue et ajouter les autres usages identifiés par les directions d'école.

1. <b>Accès à ressources</b> (services) pour les enfants/familles <b>plus rapidement</b> (mettre en place services...)	2. Accès à un <b>pédiatre</b> plus rapidement	3. Suivi <b>médical</b> pour les enfants	4. <b>Suivi plus global</b> de la clientèle, (parcours, cheminement...)
5. Aller chercher <b>recommandations</b>	6. Aide le <b>lien école-maison</b>	7. <b>Orienter les interventions</b>	8. <b>Cibler les besoins</b> de la clientèle
9. Se <b>concerter en équipe de professionnels</b> autour des enfants, des familles	10. <b>Autres :</b>		

**2.2-Qu'est-ce que vos collaborations avec le CPS ont changé dans votre travail de directeur(trice) d'école?**

### Motifs de participation du milieu

**3.1- Comme directeur (trice), selon votre expérience, qu'est-ce que la mise en place du programme AE exige de vous?** N.B. Ne pas nommer ces catégories; cocher directement dans la case les items abordés dans l'entrevue et ajouter les autres usages identifiés par les directions d'école.

5. Être disponible, du temps...	6. Une bonne communication...
6. Revoir les budgets, aspect financier	7. Une bonne connaissance du projet AE
7. De la planification/organisation/coordination	8. Être proactif envers familles/personnel
8. Mobilisation/disponibilité du personnel	9. «Ce n'est pas très exigeant... »
9. Coopération/collaboration du personnel	10. «C'est très exigeant, c'est une surcharge de travail»

10. «Que les gens y croient»-Motivation, enthousiasme du personnel		11. «C'est trop de rencontres»	
11. Avoir des locaux disponibles, aspect matériel		12. Autres :	
12. Du leadership			
13. De la flexibilité			

**3.2- À votre avis, que gagne une école, à court et/ou à long terme, à appliquer le programme Accès à l'école concernant les dimensions suivantes :**

**a. au plan des relations avec les familles ?**

**b. au plan de l'équipe-école ?**

**c. au plan de l'organisation et de la planification en général ?**

**d. au plan financier ?**

**e. concernant d'autres aspects (précisez) ?**

#### Mobilisation de l'équipe-école

Lire le choix de réponses et encercler la réponse émise; ajouter des commentaires au besoin ...	Très favorable	Plutôt favorable	C'est partagé	Plutôt défavorable	Très défavorable
<b>4.1 À votre avis, quelle est l'attitude de votre équipe-école face au programme Accès à l'école?</b> <i>Si commentaire :</i>	1	2	3	4	5

**4.2-Qu'avez-vous observé, chez les enseignantes de maternelle 4 ans, au cours des trois premières semaines de rentrée scolaire?**

4.3- De votre point de vue, comment décririez-vous la rentrée cette année chez les enfants de la maternelle 4 ans?

Bénéfices concrets et retombées du projet sur le terrain

5.1- Pour les enfants de maternelle 4 ans, qu'est-ce que le programme a permis jusqu'à maintenant (en quoi a-t-il été utile, aidant, facilitant)? -N.B. Ne pas nommer ces catégories; cocher les items abordés dans l'entrevue et ajouter les autres usages identifiés par les directions d'école.

1. Un premier lien, un <b>premier contact</b> avec l'enfant	10. <b>Détenir déjà un dossier médical</b> pour l'enfant et/ou des recommandations	
2. Enfant <b>familiarisé aux lieux, au personnel...</b>	11. <b>Savoir quels suivis sont prioritaires</b>	
3. Enfants ont été <b>observés, dépistés; difficultés et besoins</b> ciblés....	12. <b>Orienter les professionnels pour la prochaine année... planifier les ressources à l'interne...</b>	
4. <b>Mieux connaître</b> les enfants/familles	13. <b>Équilibrer/former les groupes</b>	
5. <b>Rassurer</b> les enfants/parents	14. <b>Faciliter la transition</b>	
6. <b>Répondre aux questions</b> des parents	15. <b>Simplifier la rentrée</b> de septembre	
7. Participer au <b>camp éducatif</b>	16. <b>Développer une expertise d'équipe-école</b>	
8. Aider l'enfant/le parent à <b>se séparer</b>	17. <b>Autres :</b>	
9. Contact avec <b>langue française</b>		

Planification des ressources professionnelles

6- Le programme AE vous a-t-il permis de planifier des ressources professionnelles particulières, à l'interne ou à l'externe (telle que l'orthophonie), pour certains des enfants observés? Si oui, de quelle manière? Précisez :

## Impacts du programme AE

Je vais vous lire 15 énoncés. Vous n'aurez qu'à m'indiquer votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants (lire l'échelle de réponses au directeur(trice)) :

Globalement, le programme <i>Accès à l'école</i> ...	Tout à fait d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
7.1- Permet de mieux connaître la clientèle (enfants/familles)	1	2	3	4	5
7.2- Facilite la rentrée des enfants de maternelle 4 ans	1	2	3	4	5
7.3- Facilite la rentrée de l'enseignante de maternelle 4 ans	1	2	3	4	5
7.4- Favorise les relations de l'école avec les familles	1	2	3	4	5
7.5- Favorise la collaboration des familles	1	2	3	4	5
7.6- Permet une collaboration aidante avec le CPS	1	2	3	4	5
7.7- Me donne l'impression que nous faisons une différence positive pour les enfants	1	2	3	4	5
7.8- Aide à former des groupes plus équilibrés	1	2	3	4	5
7.9- Permet de planifier les ressources pour la prochaine année	1	2	3	4	5
7.10- Oriente les professionnels pour la prochaine année	1	2	3	4	5
7.11- Permet de prévenir des difficultés, de voir venir des choses qu'on n'aurait pas nécessairement pu anticiper autrement	1	2	3	4	5
7.12- Favorise l'esprit d'équipe, la concertation dans l'équipe-école	1	2	3	4	5
7.13- Somme toute, <u>au plan financier</u> , si je calcule le rapport coûts/bénéfices, le programme AE est avantageux	1	2	3	4	5
7.14- Somme toute, <u>au plan du temps investi</u> , si je calcule le rapport coûts/bénéfices, le programme AE est avantageux	1	2	3	4	5
7.15- Bref, je suis satisfait(e) de mon expérience avec le programme <i>Accès à l'école</i> cette année	1	2	3	4	5

7.16- Sur une échelle allant de 1 à 10, 1 étant «extrêmement facile» et 10 étant « extrêmement difficile», je considère que la rentrée des maternelle 4 ans cette année a été...

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

7.17- Pour quelles raisons (précisez) :

Fin de l'entrevue

**8.1- En comparant votre expérience de l'accueil des enfants de 4 ans avec les mesures du programme AE et vos expériences précédentes (avec d'autres types de mesures, constatez-vous des différences ? Si oui lesquelles?**

**8.2- Diriez-vous que le programme AE est plus efficace que les autres mesures vous avez déjà expérimentées? Précisez en quoi :**

**8.3- Est-ce que le programme AE a teinté la façon dont vous faites l'accueil des maternelles 5 ans à votre école? De quelle façon? Précisez :**

**8.4- En terminant, auriez-vous d'autres commentaires à formuler ?**

**Merci beaucoup!**