

## TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>ii</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>iii</b>
<b>TABLE DES MATIERE.....</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES APPENDICES.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>x</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
 <b>CHAPITRE PREMIER</b>	
<b>LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DE LA PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Historique de l'éducation préscolaire.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1.1 États généraux sur l'éducation de 1995-1996.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1.2 Nouvelles dispositions de la politique familiale.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.3 Engouement pour les CPE.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1.4 Relation CPE/maternelle.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Problème de recherche.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2.1 Question, objectifs et hypothèses de recherche.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2.2 Pertinence sociale de la recherche.....</b>	<b>16</b>

## CHAPITRE 2

<b>RECENSION DES ECRITS.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Définition et importance des concepts-clés.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.1 Transition CPE/maternelle.....</b>	<b>22</b>
<i>Définition de la transition et de la continuité.....</i>	<i>22</i>
<i>Importance de la transition CPE/maternelle.....</i>	<i>23</i>
<b>2.1.2 Partenariat.....</b>	<b>26</b>
<i>Définitions du partenariat et de ses sous-concepts.....</i>	<i>26</i>
<i>Importance du partenariat en milieu éducatif.....</i>	<i>31</i>
<b>2.1.3 Discours politique.....</b>	<b>33</b>
<i>Définition d'un discours (Anadon, 1989).....</i>	<i>34</i>
<i>Définition d'une politique publique.....</i>	<i>37</i>
<b>2.2 Cadre conceptuel.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.1 Modèle écologique (Bronfenbrenner, 1981).....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.2 Modèle systémique (Easton, 1974).....</b>	<b>45</b>

## CHAPITRE 3

<b>CHOIX METHODOLOGIQUES.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Méthodologie.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1.1 Type de recherche.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1.2 L'étude de cas.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1.3 Étapes de l'étude de cas.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Cueillette de données documentaires.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 Traitement, codification et analyse des données.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3.1 Définition de l'analyse de contenu.....</b>	<b>58</b>
<i>Analyse de contenu thématique.....</i>	<i>59</i>
<i>Éléments constitutifs du discours (Anadon, 1989).....</i>	<i>61</i>
<i>Catégorisation de l'analyse de contenu.....</i>	<i>62</i>
<b>3.3.2 Étapes de l'analyse de contenu.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3.3 Arbre thématique.....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 Validation de la recherche.....</b>	<b>66</b>
<b>3.4.1 Validité de l'étude de cas.....</b>	<b>66</b>
<b>3.4.2 Validité de l'analyse de contenu.....</b>	<b>67</b>

## CHAPITRE 4

<b>PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....</b>	<b>71</b>
--	-----------

<b>4.1 Documents relatifs au CPE.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Documents relatifs à la maternelle.....</b>	<b>77</b>
<b>4.3 Interprétation des résultats selon les cadres de référence.....</b>	<b>80</b>
<b>4.3.1 Interprétation à partir du modèle systémique (Easton, 1974).....</b>	<b>80</b>
<b>4.3.2 Interprétation à partir du modèle écologique (Bronfenbrenner, 1981).....</b>	<b>83</b>
<b>CHAPITRE 5</b>	
<b>DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1 La transition CPE/Maternelle et ses enjeux.....</b>	<b>88</b>
<b>5.2 Vers la cohérence : une ministre, deux ministères .....</b>	<b>90</b>
<b>5.3 Politique pour l’avenir : projet de loi 124.....</b>	<b>92</b>
<b>5.4 Évaluation d’une politique publique.....</b>	<b>94</b>
<b>5.5 La formation initiale des intervenants à la petite enfance.....</b>	<b>96</b>
<b>5.6 Perspectives futures de recherche.....</b>	<b>98</b>
<b>5.7 Limites de la recherche .....</b>	<b>100</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>102</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>105</b>

**LISTE DES APPENDICES**

<b>APPENDICE A .....</b>	<b>113</b>
<b>PROCOLE DE RECHERCHE.....</b>	<b>113</b>
<b>Plan de la recherche.....</b>	<b>114</b>
<b>Plan méthodologique de la recherche.....</b>	<b>116</b>
<b>APPENDICE B.....</b>	<b>119</b>
<b>DOCUMENTS RELATIFS À L'ANALYSE DE CONTENU.....</b>	<b>119</b>
<b>Documents et parties analysés.....</b>	<b>120</b>
<b>APPENDICE C.....</b>	<b>121</b>
<b>DOCUMENTS RELATIFS À L'ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE.....</b>	<b>121</b>
<b>Arbre thématique.....</b>	<b>122</b>
<b>Livre de codes.....</b>	<b>123</b>
<b>APPENDICE D.....</b>	<b>124</b>
<b>RÉSULTATS QUANTITATIFS DE L'ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE.....</b>	<b>124</b>
<b>Tableau des résultats quantitatifs de l'analyse de contenu thématique.....</b>	<b>125</b>

**Schéma des résultats quantitatifs de l'analyse de contenu thématique..... 126**

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1	Arbre thématique	122
Tableau 2	Livre de codes	123
Tableau 3	Tableau des résultats quantitatifs de l'analyse de contenu thématique	125

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1	Schéma du modèle écologique de Bronfenbrenner (1981) en lien avec la transition CPE/maternelle	14
Figure 2	Schéma de la transition écologique CPE/maternelle	44
Figure 3	Schéma de l'analyse systémique d'une politique publique	49
Figure 4	Schéma de l'analyse systémique de la politique des services à la petite enfance	50
Figure 5	Schéma de l'interprétation des résultats à l'aide du modèle systémique	83
Figure 6	Schéma des résultats quantitatifs de l'analyse de contenu thématique	126

## INTRODUCTION

La présente recherche veut comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement entre les intervenants lors de la transition CPE/maternelle, et ce, par le biais du discours politique qui lui est relatif. Actuellement, il existe peu de partenariat entre les éducatrices et les enseignants lorsque l'enfant passe du CPE à la maternelle (Cormier, 2003 ; Miron 2003). Pourtant, le partenariat entre les deux institutions pourrait être gage d'une transition harmonieuse pour l'enfant, d'autant plus qu'il est à un moment déterminant de son existence (Banham et al, 2000 ; Cormier, 2003 ; Dodson, 1972 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Mustard, Norrie McCain et Bertrand, 2000). Partant alors du fait que la sphère politique aurait une incidence sur les relations entre le CPE et la maternelle (Bronfenbrenner, 1981), cette étude veut vérifier de quelle manière le discours politique du MELS et du MFACF oriente les pratiques de partenariat entre ces deux institutions lors de la transition de l'enfant. Autrement dit, cette recherche aide à comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de cette transition en regard du discours politique qui lui est relatif. Corrélativement, elle permet d'explorer le contenu du discours politique du MELS et du MFACF prononcé en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle ainsi que les orientations ministérielles qui s'y retrouvent. De plus, elle mène à faire le parallèle entre les orientations ministérielles (objectifs et/ou impacts désirés) du discours politique du gouvernement québécois (MELS et MFACF) et les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de cette transition (résultats et/ou impacts observés). Pour ce faire, le recours au modèle

systémique d'Easton (1974) s'avère incontournable. En ce qui concerne la stratégie générale de recherche utilisée, l'étude de cas des pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle a été retenue comme étant la plus pertinente pour répondre aux objectifs de la présente recherche. Pour réaliser l'étape la plus importante de l'étude de cas de cette étude, soit celle de la codification et de l'analyse des données, l'analyse de contenu thématique du discours politique est effectuée.

Peu d'études traitent de la transition CPE/maternelle, compte tenu que cette réalité a pris son essor seulement depuis la mise en vigueur de la loi des services à la petite enfance en 1997. Quelques études ont porté sur l'influence de la fréquentation d'un CPE lors de l'entrée à la maternelle (Early, 2004 ; Doherty, 2005 ; Palacio-Quintin et Coderre, 2000 ; Zill et Resnick, 2005). Après une recension exhaustive des écrits, la recherche qualitative de Cormier (2003) s'est, quant à elle, penché sur la pertinence de l'utilisation d'un portfolio lors de cette transition, afin de favoriser le partenariat et la communication entre les deux milieux. Pour ce faire, l'auteur a réalisé une expérimentation qui impliquait l'implantation d'un portfolio durant ce passage CPE/maternelle. Il est à noter que l'étude s'est déroulée dans deux centres de la petite enfance, et ce, sur une période de deux ans. De plus, Cormier (2003) eu recours à des entrevues, des questionnaires ou des journaux de bord pour connaître la perception de deux éducatrices, de 4 enseignantes et de 18 parents face à l'utilisation du portfolio dans ce contexte de transition. Enfin, Ntahoturi (2002) a voulu étudier le contexte de la mise en œuvre de la politique des services à la petite enfance. Or, aucune étude ne semble s'être arrêtée sur le discours politique dans le but de comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition



CPE/maternelle. Pourtant, la continuité éducative et la transition harmonieuse entre les deux milieux sont primordiales pour le développement de l'enfant, notamment pour sa réussite scolaire éventuelle (Doherty, 2005 ; Early, 2004 ; Rimm-Kaufman, 2004 ; Zill et Resnick, 2005). Toutefois, la qualité de cette transition est tributaire du partenariat des intervenants et surtout, du discours politique (lois, plans d'actions ministériels, programmes éducatifs) qui le régit. Pour ces raisons, la réalisation de la présente recherche qui vous est présentée prend tout son sens.

## CHAPITRE PREMIER

### LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA PROBLÉMATIQUE

La société contemporaine suit un rythme effréné et, par le fait même, elle engendre une panoplie de changements politiques, culturels, économiques, démographiques et sociaux. La consommation, la production rapide, la loi du plus fort et l'individualisme sont quelques concepts qui peuvent définir le monde actuel. Il en va de même pour nous, Québécois, et plus précisément pour les parents d'aujourd'hui. Dans ce sens, l'éducation parentale prodiguée aux enfants de cette génération a subi un énorme bouleversement. À cet effet, les services à la petite enfance et le système d'éducation québécois ont dû inévitablement réfléchir sur leur mission ainsi que sur leur organisation et, par conséquent, ils ont dû faire des transformations importantes pour s'adapter à cette nouvelle clientèle. De ces ajustements, sont nées une réforme de l'éducation et une ferme volonté d'investir à l'enfance, où l'enfant est mis au cœur de ses apprentissages. Les principales visées d'un tel remaniement consistent à améliorer la qualité de la formation et à augmenter le taux de réussite des élèves du Québec.

Dans les quelques pages qui suivent, des informations sur l'historique de l'éducation préscolaire, sur la Commission des États généraux sur l'Éducation de 1995-1996, sur les *Nouvelles dispositions de la politique familiale* (1997), sur l'engouement des CPE, sur la relation CPE/maternelle permettent de mettre en contexte le problème de recherche, les objectifs, la question et les hypothèses qui en

découlent. Enfin, la pertinence sociale dégagée est présentée comme le dernier élément constitutif de la problématique recherche.

### **1.1 Historique de l'éducation préscolaire**

Dans toutes les sociétés, l'éducation des jeunes enfants a demeuré longtemps l'apanage exclusif de la famille et, essentiellement, de la femme. C'est dans le remous des mutations sociales qui ont mené à un changement dans les mentalités concernant le rôle de la famille et de l'État, à l'aube des années 70, que les garderies sont apparues. Néanmoins, les garderies n'étaient pas une réalité nouvelle, car elles avaient déjà été mises en place durant la deuxième guerre mondiale (début des années 40), afin de permettre aux mères de contribuer à l'effort de guerre (Lalonde-Graton, 2002 ; Tessier, Cloutier, Drapeau, Larose, Nadeau et Reinharz, 2003). Dans le cadre de la présente étude, il est plutôt question des garderies qui ont été créées pour répondre aux besoins des parents qui travaillent hors de la maison ou qui veulent se scolariser ainsi que pour aider les familles monoparentales. Alors, depuis environ 30 ans, des conditions sociétales ont amené les organismes gouvernementaux québécois à développer l'offre des services d'éducation préscolaire vers des couches de plus en plus jeunes de la société. En outre, le développement de notre société industrielle, le déclin de la religion, le changement majeur des modèles familiaux, l'émancipation de la femme et son essor sur le marché du travail sont des facteurs qui ont contribué à la demande accrue sur le plan des services de garde et d'interventions éducatives pour les jeunes enfants (Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001). En d'autres termes, l'apparition d'une organisation structurée d'éducation préscolaire externe à la famille et le développement des sociétés industrielles qui impliquent le

travail des deux parents à l'extérieur du foyer sont nécessairement deux faits interdépendants. Depuis, des services de garde ont été mis en place, afin que les enfants puissent se socialiser et s'épanouir dans un environnement qui stimule leur développement (Larose et al, 2001). Néanmoins, l'organisation et la dynamique de ces services de garde se sont vues critiquées lors des États généraux sur l'éducation et ces derniers ont dû subir tout un remaniement.

### **1.1.1 États généraux sur l'éducation de 1995-1996**

Lors de la Commission des États généraux sur l'Éducation de 1995-1996 et du Conseil Supérieur de l'éducation de 1996, la population a été amenée à se prononcer en matière d'éducation, afin de dégager des perspectives d'intervention et des lignes d'actions à envisager dans ce domaine. L'intervention à la petite enfance et la préscolarisation ont été les lignes maîtresses des recommandations formulées à ce moment-là. En outre, il a été souligné que les services offerts auprès de la petite enfance étaient désuets, désorganisés, insuffisants, discontinus et qu'ils recelaient des retards importants en matière de qualité comparativement au reste du Canada (La Commission des États généraux sur l'Éducation, 1996a ; Ntahoturi, 2002). L'investissement à l'enfance, l'apport d'une stimulation intellectuelle aux enfants, la volonté de permettre à tous les enfants de se développer et d'acquérir des habiletés qui leur donneront des chances égales de réussite à l'école (Parent, 2000), la lutte contre le décrochage scolaire, l'intervention auprès des familles et des enfants, la conciliation travail-famille ainsi que le soutien financier des familles québécoises, par la modification du système d'allocation familiale, sont quelques-unes des

motivations dont la loi des services de la petite enfance est tributaire (Ntahoturi, 2000).

### **1.1.2 Nouvelles dispositions de la politique familiale**

Le gouvernement a donc reconnu l'importance d'investir dans la petite enfance et il a ainsi mis de l'avant certaines mesures pour modifier la situation, dont la politique des services de la petite enfance issue des *Nouvelles dispositions de la politique familiale* (1997). La portée de cette politique était majeure et concernait le programme des maternelles cinq ans à plein temps pour tous les enfants, la création des centres de la petite enfance (CPE) et le développement accéléré du réseau (les places à cinq dollars). D'après Ntahoturi (2002), les objectifs gouvernementaux se rapportaient davantage à des priorités dans l'intervention auprès des familles et des enfants, tout en mettant l'enfant au cœur de leurs interventions et de leur plan ministériel. Cette politique répondait d'ailleurs aux besoins criants des parents qui travaillent, en assurant un service de garde pour les enfants d'âge préscolaire. En définitive, cette loi permettait au système des services à la petite enfance de s'ajuster à la réalité d'aujourd'hui ainsi que de préciser le rôle de chaque ministère (La Commission des États généraux sur l'Éducation, 1996a ; Ntahoturi, 2002), soit le Ministère de l'Éducation du Québec (qui est devenu le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) en 2005) et le Ministère de la Famille et de l'Enfance (qui a fait place au Ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille (MESSF) en 2003 et au Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition Féminine (MFACF) en 2005).

Si tous les changements majeurs qu'elle a apportés à ces dites structures sont considérés, la politique des services de la petite enfance a été la pierre angulaire des structures socioéducatives pour les enfants de zéro à six ans (Ntahoturi, 2000). En effet, cette politique impliquait plusieurs aspects importants, dont l'implantation des maternelles cinq ans à temps plein et la création des CPE accessibles financièrement à cinq dollars. Quant à l'administration des services de garde, la loi a fait en sorte d'abolir l'Office des services de garde à l'enfance pour confier la responsabilité au Ministère de la Famille et de l'Enfance que cette loi créait, par le fait même. Dès lors, il en résulte que les services prodigués à la petite enfance sont clairement divisés en deux grandes parties, soit les CPE qui relèvent du MFACF et les maternelles qui dépendent du MELS.

### **1.1.3 Engouement pour les CPE**

La force d'attraction autour des CPE au coût modique a augmenté la fréquentation de la clientèle d'âge préscolaire dans ces institutions. Autrement dit, l'instauration des CPE à cinq dollars et l'ouverture d'un grand nombre de places ont facilité l'accès à ce service, et ce, pour tous les enfants (Tessier et al, 2003). Victime de sa popularité, le programme des CPE à cinq dollars fut plus coûteux que prévu (Ntahoturi, 2002). En effet, l'augmentation significative du nombre de places en services de garde et l'engouement pour les CPE a généré une hausse de coûts très importante, si bien que la contribution parentale est passée de cinq dollars à sept dollars, en janvier 2004 (Théberge et Béchar, 2003). Selon le site Internet du MFACF, en date du 30 juin 2006, c'est plus de 196 982 enfants québécois qui fréquentent les services de garde à contribution réduite chaque jour. Éventuellement,

ces enfants représenteront la majorité des élèves de maternelle. En appui à ce propos, une étude menée par Tremblay, Japel et Côté (2003), en collaboration avec l'Institut de la statistique du Québec et un groupe de chercheurs de plusieurs universités du Québec, a analysé la fréquentation en CPE d'un large échantillon d'enfants nés au Québec en 1997-1998. D'ailleurs, cette cohorte de 2 223 enfants est récemment entrée en maternelle. Les chercheurs ont donc pu analyser les services à la petite enfance ayant été utilisés de la naissance à l'entrée en maternelle par ce dit échantillon. Il en ressort que le taux de fréquentation des CPE augmente régulièrement depuis 1997, soit de 16 000 places par an (Dandurand, 2003), mais il augmente également selon l'âge des enfants. Conséquemment, dans cette cohorte, la forte majorité des enfants, soit huit enfants sur dix ont fréquenté le CPE avant leur entrée dans le monde scolaire en maternelle.

À la lumière de ces données, il est exact d'affirmer que de plus en plus d'enfants sont maintenant amenés à faire la transition entre le CPE et la maternelle (Tremblay, Japel et Côté, 2003 ; Larose et al, 2001). D'après Palacio-Quintin et Coderre (2000), la hausse de fréquentation des services de garde a suscité un besoin imminent d'organiser les services offerts. Par conséquent, de plus en plus d'enfants doivent faire la transition entre le *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (1997) mis en place par le MFACF et le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) rédigé par le MELS. Ces deux programmes semblent avoir été construits en cohérence, car ils sont tous deux des adaptations du programme américain High Scope Educationnal Approach (Homann et Weikart, 1995).

### **1.1.4 Relation CPE/maternelle**

Plusieurs études, dont celle de Palacio-Quintin et Coderre (2000), ont été menées afin d'identifier les retombées sur le développement de l'enfant en lien avec la fréquentation d'un CPE de qualité. Il en ressort que la fréquentation des services de garde a des effets fort bénéfiques sur le développement des enfants. Elle aurait également des effets sur leur réussite scolaire dès leur entrée à la maternelle. Toutefois, il importe que des critères de qualité soient satisfaits. Selon ces auteurs, un personnel qualifié et stable, un bon programme éducatif, de bonnes relations éducatrice-enfant et parents-CPE, un vaste espace disponible et sécuritaire, de bonnes mesures d'hygiène ainsi que de petits groupes sont gages d'un environnement sain. Inévitablement, étant donné la grande influence de la fréquentation d'un CPE sur le développement de l'enfant, il est donc impensable de ne pas s'en préoccuper lorsque l'on parle d'éducation préscolaire.

Somme toute, suite aux changements et à l'évolution de la société, les CPE sont désormais de véritables lieux d'éducation pour les enfants (Tessier et al, 2003). Si bien que, par les bienfaits de leur fréquentation, les CPE répondent aux besoins de la société, tout en étant poussés par leur mission éducative (Palacio-Quintin et Coderre 2000). Alors, après s'être concentrés sur la qualité des services offerts dans les CPE et sur les bienfaits de leur fréquentation, les services préscolaires n'auraient-ils pas intérêt à porter davantage d'énergie sur la continuité de leur mission éducative ? En d'autres termes, au-delà de la compréhension des effets sur le développement de l'enfant, il faut explorer le travail qui est fait du côté de la continuité éducative, lors de la fréquentation du CPE ou de la maternelle. Y'a-t-il un suivi, une cohérence ou



même une collaboration entre ces deux environnements? Étant donné que la fréquentation d'un CPE semble influencer sur le développement de l'enfant et, par le fait même, sur son cheminement scolaire, assure-t-on une continuité éducative dans les services éducatifs ou un partenariat entre les intervenants avec la loi et les programmes mis en place?

Partant du fait que les six premières années de vie sont déterminantes dans le développement de l'enfant (Banham et al, 2000 ; Dodson, 1972 ; Mustard, Norrie McCain et Bertrand, 2000), les CPE et les maternelles se doivent de travailler en cohérence, afin d'assurer une transition harmonieuse pour les jeunes enfants (Cormier, 2003 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Miron 2003). En ce sens, les programmes éducatifs prodigués à la petite enfance doivent être harmonisés, afin d'assurer un développement sain pour l'enfant, et ce, tant aux niveaux cognitif, social, affectif ou scolaire. Ce sont ici tous les fondements d'un cheminement scolaire qui sont en jeu. De plus, si les acteurs éducatifs qui interviennent auprès de l'enfant reconnaissent l'importance des autres intervenants et la valeur précieuse des informations qu'ils ont en leur possession, ils pourront prendre de meilleures décisions. Pour y arriver, Cormier (2003) affirme qu'il est urgent et nécessaire de mettre en place des moyens de communication efficaces qui auront incontestablement un impact sur le partenariat, la transition et la continuité éducative entre le CPE et la maternelle. Pour ces raisons, la volonté de collaboration entre les deux réseaux de services préscolaires doit être affirmée, voire facilitée par les instances décisionnelles. En d'autres termes, il doit y avoir une volonté politique, un discours politique, voire des orientations ministérielles, qui incitent les acteurs à travailler en continuité. L'important est donc que le gouvernement, plus précisément

le MELS et le MFACF, favorise un partenariat et un suivi entre les milieux éducatifs que fréquente l'enfant, car il est à un moment critique de son développement (Banham et al, 2000 ; Cormier, 2003 ; Dodson, 1972 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Mustard, Norrie McCain et Bertrand, 2000).

De par ces constats et ces questionnements, la présente recherche veut aller au-delà des implications et de la relation entre une fréquentation des CPE versus les retombées dans les classes de maternelle. Autrement dit, la recherche veut s'attarder au discours politique ainsi qu'aux orientations ministérielles du MELS et du MFACF, afin de mieux comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de cette importante transition entre le CPE et la maternelle. Cette étude vise à générer des connaissances dans le domaine de la petite enfance en ce qui a trait à cette transition ainsi qu'au partenariat entre les éducateurs, car peu d'études ont été menées à ce sujet.

## **1.2 Problème de recherche**

D'après le plan d'action gouvernemental, le MELS et le MFACF devaient étendre les services éducatifs aux enfants de quatre à cinq ans, et ce, en collaboration, car le but était d'assurer une meilleure coordination des services (Ntahoturi, 2002). Paradoxalement, le MELS gère les maternelles et les services éducatifs en milieu scolaire, puis les CPE ont leur propre programme et relèvent du MFACF. Cela constitue en soi une première dans les services éducatifs offerts à la petite enfance (Ntahoturi, 2002). Quelles sont les pratiques de partenariat favorisées par les deux ministères impliqués ? Quels sont les outils ou les moyens utilisés pour assurer la communication et un suivi adéquat lors de la transition entre le CPE et la

maternelle? Actuellement, selon l'expérience du chercheur sur le terrain et certaines études (Cormier, 2003 ; Miron 2003), il semble y avoir peu de moyens efficaces pour assurer le partenariat entre le CPE et la maternelle. Il s'ensuit que la communication entre ces deux institutions lors de la transition vécue par l'enfant est faible.

Par conséquent, faute d'élaboration et d'application d'un certain nombre de moyens concrets de communication ou de partenariat entre les intervenants des deux institutions qui pourraient forcément faciliter la transition de l'enfant (Cormier, 2003 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Miron 2003), il est pertinent de s'interroger sur ce que le gouvernement prescrit à cet effet dans la loi des services à la petite enfance, dans son plan d'action ministériel ainsi que dans ses programmes éducatifs. En ce sens, la présente recherche veut comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle et le discours politique qui lui est propre, sous l'angle de l'approche écologique. En effet, cette préoccupation rejoint l'approche écologique de Bronfenbrenner (1981), qui soutient qu'il existe une relation d'influence entre l'individu et ses milieux de vie. En outre, l'environnement politique (exosystème) aurait un impact sur l'individu (ontosystème), sur sa relation avec ses environnements immédiats (microsystème), mais aussi sur la relation entre ces derniers (mésosystème). Bref, le gouvernement (MFACF/MELS) et ses lois (loi des services à la petite enfance) ont forcément une répercussion sur l'enfant, sur les milieux éducatifs qu'il fréquente (CPE/maternelle) ainsi que sur la relation que développent ces environnements immédiats entre eux (partenariat). D'ailleurs, la figure qui suit résume bien le lien entre le modèle écologique de Bronfenbrenner (1981) et le problème de recherche.

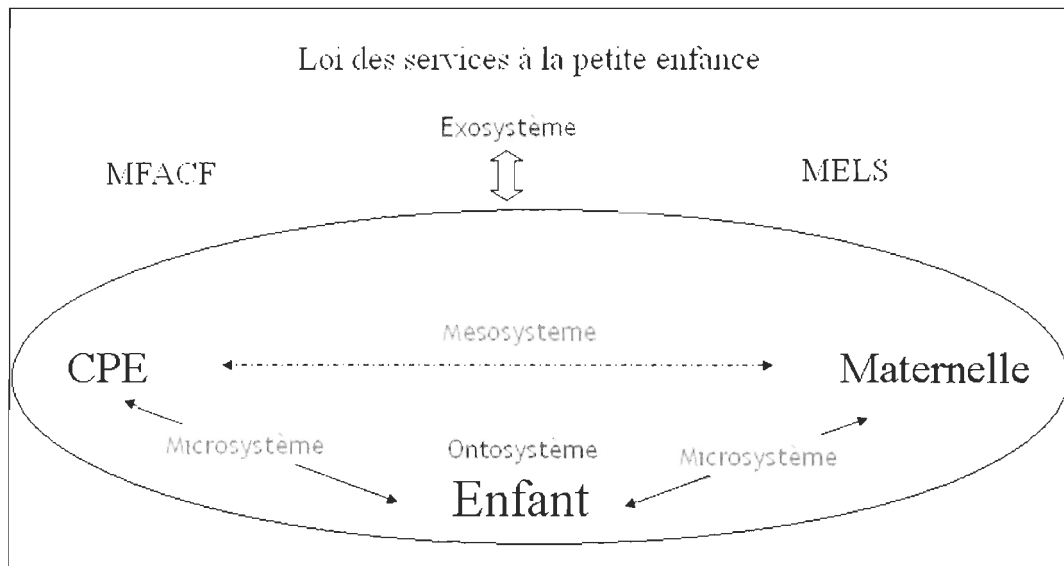


Figure 1 Schéma du modèle écologique de Bronfenbrenner (1981) en lien avec la transition CPE/maternelle

Le discours politique et les orientations ministérielles pour assurer le partenariat lors de la transition CPE/maternelle sont-ils responsables du fait qu'il y ait peu de moyens concrets mis de l'avant par les intervenants pour assurer la communication entre les deux institutions ? Cormier (2003) affirme que la réforme prône l'importance de créer « un pont entre les milieux », mais les efforts ne sont pas valorisés si les ministères ne mettent pas en place des mesures concrètes pour que les principaux acteurs se concertent. Il y a donc matière à réflexion à savoir s'il existe un écart entre orientations ministérielles en ce qui a trait au partenariat CPE/maternelle présentes dans son discours et les pratiques perçues actuellement. Autrement dit, la recherche tente d'évaluer si les orientations ministérielles donnent des indices à suivre relativement à la mise en place de modalités de partenariat dans les milieux impliqués.

### **1.2.1 Question, objectifs et hypothèses de recherche**

La problématique de recherche s'articule donc autour des pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition entre le CPE et la maternelle et du discours politique qui lui est relatif. En somme, la recherche veut comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle, par le biais du discours politique du MELS et du MFACF et des orientations ministérielles que l'on y retrouve. En s'inspirant du modèle écologique de Bronfenbrenner (1981), la présente recherche s'appuie sur le fait que la sphère politique influence l'individu et ses environnements immédiats, mais aussi les relations entre ces derniers. En d'autres termes, le discours politique du MELS et du MFACF ont nécessairement un impact sur l'enfant, sur ses milieux de vie (le CPE et la maternelle), en plus d'avoir un effet sur la relation entre ces derniers (partenariat CPE/maternelle). Cette problématique de recherche amène donc le questionnement suivant : De quelle manière le discours politique du MELS et du MFACF oriente-t-il les pratiques de partenariat entre les institutions lors de la transition CPE/maternelle ?

Afin de bien répondre à cette question, l'objectif général est de comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle en regard du discours politique du MELS et du MFACF. Les objectifs spécifiques sont : 1) explorer le contenu du discours politique du MELS et du MFACF prononcé en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle ainsi que les orientations ministérielles et 2) faire le parallèle entre le discours politique du MELS et du

MFACF ainsi que les orientations ministérielles en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle avec les pratiques de partenariat perçues actuellement.

Ces trois objectifs sont en fait tributaires d'une de deux hypothèses d'interprétation. D'une part, tout porte à croire qu'il existe un écart entre les discours du gouvernement (orientations ministérielles) et les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle. D'autre part, cela peut être attribuable au fait que le gouvernement n'est pas assez explicite, affirmatif, voire directif, dans ses orientations ministérielles en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle. En d'autres termes, le discours du gouvernement et ses orientations ministérielles ne sont peut-être pas assez mobilisateurs pour inciter les intervenants de la petite enfance à avoir recours au partenariat. Si tel était le cas, ces derniers mettraient en place des moyens réels pour assurer le suivi entre les deux institutions et une meilleure coordination des services (Ntahoturi, 2002).

### **1.2.2 Pertinence sociale de la recherche**

Peu d'études portent sur la transition CPE/maternelle au Québec ou sur le fait qu'il y ait peu de partenariat entre les instances éducatives lors de cette transition. D'ailleurs, encore moins d'études tentent d'expliquer ce phénomène par le biais du discours politique régissant cette transition. Du coup, il est pertinent de s'intéresser au partenariat des intervenants lors de cette transition et surtout au discours politique ainsi qu'aux orientations ministérielles du gouvernement en regard de cette réalité, afin de vérifier le degré de cohérence de l'application de la politique qui en résulte. Cela est d'autant plus intéressant que cette réalité est relativement nouvelle étant donné qu'elle a pris naissance dans l'instauration de la politique des services à la

petite enfance de 1997 qui a créé les CPE et qui a généré un engouement considérable autour de leur fréquentation à coûts modiques. Certes, suite à cette nouvelle réalité sociale, il est impératif que les intérêts de recherche soient sollicités.

Les services à la petite enfance ont tout intérêt à s'adapter correctement à une réalité fort actuelle de notre société qu'est la transition CPE/maternelle, d'autant plus que la qualité de cette dernière est indubitable. En effet, cette transition doit nécessairement être facilitée, afin d'aider le développement socioscolaire de plusieurs enfants, et ce, à un moment déterminant de leur existence, comme le soutiennent plusieurs auteurs (Banham et al, 2000 ; Cormier, 2003 ; Daniel, 2003 ; Deslandes et Jacques, 2002 ; Dodson, 1972 ; Doherty, 2005 ; Early, 2004 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Miron 2003 ; Mustard, Norrie McCain et Bertrand, 2000 ; Palacio-Quintin et Coderre, 2000 ; Pianta et Cox, 2002 ; Ramey et Ramey, 1994 ; Terrisse, Larose, Lefebvre et Martinet, 2000 ; Zill et Resnick, 2005). La recherche en éducation s'intéresse à l'amélioration des pratiques pédagogiques et à la découverte de démarches efficaces qui permettent d'enrichir, voire d'améliorer, la qualité des programmes scolaires, la qualité des écoles et la qualité de l'enseignement (Chikombah, Chivore, Maravanyika, Nyagura et Sibanda, 1996). Elle se préoccupe également de la qualité des services qui lui sont connexes et contribue à l'amélioration de la gestion ainsi qu'à l'administration des ressources éducatives. C'est justement dans ces registres que la présente recherche se situe.

Cette recherche permettra de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la petite enfance au niveau des politiques publiques de la transition CPE/maternelle. Il apparaît évident que les services éducatifs à la petite enfance ont

nécessairement été influencés par l'application de la loi des services à la petite enfance et les décisions politiques qui s'y rattachent. L'éducation (préscolaire ou scolaire) ne peut faire fi de relations avec les régimes économique et politique gravitant autour d'elle (Cloutier, Moisset, Ouellet et Ambroise, 1983). En fait, seul le processus politique peut faire en sorte que le système d'éducation satisfasse aux exigences de cohérence et de cohésion nécessaires à sa qualité, à sa pertinence et à son efficacité (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). En conséquence, l'éducation est inévitablement politique. On peut même aller jusqu'à prétendre que l'école est un lieu où la politique se joue, aussi bien qu'une institution pour laquelle les groupes politiques (MELS et MFACF) s'affrontent (Cloutier et al, 1983). L'éducation est directement affectée par les décisions politiques et les guerres gouvernementales en cours dans la société. La présente étude vise à mettre en lumière l'impact qu'a eu le discours politique sur les pratiques de partenariat dans l'éducation préscolaire, notamment en CPE et en maternelle. Les résultats obtenus permettront aux acteurs gouvernementaux en place de revoir un plan d'application de la loi plus opportun. Ils pourraient intervenir plus efficacement dans leur milieu de travail respectif, afin que les enfants vivent cette transition de façon harmonieuse.

En conclusion, la transition CPE/maternelle, voire la transition à l'école, représente un moment majeur pour les enfants qui la vivent (Deslandes et Jacques, 2002 ; Doherty, 2005 ; Early, 2004 ; Pianta et Cox, 2002 ; Ramey et Ramey, 1994 ; Tochon et Miron, 2004 ; Zill et Resnick, 2005). Elle est en soi un phénomène de la société actuelle à laquelle les intervenants oeuvrant auprès de la petite enfance doivent s'adapter, et ce, pour le bien même d'une majorité d'enfants (Cormier, 2003; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Miron 2003 ; Tremblay, Japel et Côté, 2003).



Cependant, pour y parvenir, ces éducateurs doivent nécessairement travailler de concert, afin d'assurer une cohérence entre le CPE et la maternelle, mais, en regard des pratiques de partenariat perçues actuellement, il en va tout autrement. De ce fait, la présente recherche croit en la pertinence de se questionner sur l'aspect politique de cette problématique, afin de vérifier de quelle manière il influence ou non la pratique et la relation entre les instances éducatives impliquées.

## CHAPITRE 2

### RECENSION DES ÉCRITS

Cette recension des écrits permet de définir une partie des assises conceptuelles de la recherche. De plus, elle vise à préciser certains rôles joués par les milieux ou par les gens que fréquente l'enfant d'âge préscolaire, lors de sa transition entre le CPE et la maternelle. Les principaux concepts utilisés lors de la recension des écrits sont la transition, la continuité, le partenariat et le discours politique. Quelques autres concepts dérivés sont venus préciser la recherche par mots clés, afin d'orienter les résultats vers des tangentes pertinentes à la problématique travaillée. Pour élargir les horizons et la variété des notices recueillies, la traduction en anglais de certains concepts s'est imposée. En ce sens, trois banques et un moteur de recherche ont été utilisés. Avec **EBSCOhost**, la recherche par mots clés s'est faite en incluant les bases *Academic Search Premier*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, *ERIC* et *American Humanities Index*. De plus, aucune limite n'a été ajoutée. En fait, la volonté était d'explorer toutes les références possibles et de se rattacher aux intérêts de la présente recherche par leurs sujets connexes. Par la suite, la banque de recherche **Francis** a été consultée dans sa totalité à l'aide de mots clés. Pour ce qui est de **Manitou**, toutes les banques ont été incluses, et ce, sans mettre de limites spécifiques en ce qui a trait à la localisation, au type de document, au support de document, à la langue ainsi qu'à la date de publication. Les ouvrages pertinents publiés après 1997 ont donc été privilégiés. En fait, c'est seulement depuis 1997 que les centres de la petite enfance ont vu le jour avec la politique des services de la

petite enfance issue des *Nouvelles dispositions de la politique familiale*. Toutefois, quelques ouvrages intéressants datant d'avant cette période ont été retenus. Si un mot clé générerait un nombre astronomique d'ouvrages, ce dernier a été précisé avec un autre mot clé. Par la suite, le moteur de recherche **Google** a été utilisé davantage pour recueillir des renseignements sur les ouvrages sélectionnés ainsi que sur leurs auteurs. Enfin, les notices recueillies ont été classées selon les mots clés utilisés lors de la recension des écrits.

Certains documents n'ont pas été relevés lors de la recension des écrits, mais leurs auteurs ont été cités en référence lors de la lecture. Donc, il a été pertinent de trouver ces ouvrages, afin d'alimenter la rigueur de l'analyse conceptuel de la présente recherche.

## **2.1 Définition et importance des concepts-clés**

Comme la question de recherche comporte trois volets, les concepts-clés définis se rattachent à l'un ou l'autre de ces volets. Dans un premier temps, la question de recherche traite de la transition CPE/maternelle. Il est donc important de bien définir en quoi consiste cette transition, tout en ayant recours à des concepts tels que la continuité, l'adaptation socioscolaire et les environnements d'apprentissages. Dans un deuxième temps, la question de recherche implique clairement le concept de partenariat et de ses sous-concepts, par intérim. Il s'ensuit évidemment que le partenariat en milieu éducatif a été abordé. Enfin, une bonne compréhension du discours politique s'avère nécessaire. Par le fait même, les définitions d'un discours et d'une politique publique sont incontournables. Voici donc, dans les quelques pages qui suivent, l'analyse conceptuelle effectuée, suite à la recension des écrits.

### **2.1.1 Transition CPE/maternelle**

La transition CPE/maternelle est l'élément clef du problème de recherche. Il est primordial de débiter par la compréhension de ce phénomène. Pour ce faire, les définitions de transition et continuité ainsi que l'importance de la transition CPE/maternelle sont explicitées.

#### ***Définition de la transition et de la continuité***

Étant donné que la présente recherche a largement recours à l'emploi des termes transition et continuité, il importe de bien nuancer leur définition, afin de faire ressortir leur complémentarité. Deslandes et Jacques (2002) qualifient la transition à la maternelle de moment critique qui peut se définir comme un rite de passage vers un stade supérieur. D'après ces auteurs, la transition en milieu scolaire comprend toujours l'année en cours ainsi que celle qui précède et qui est, par le fait même, de niveau inférieur. L'environnement social de l'enfant subit alors des changements qui amènent ce dernier à vivre des perturbations ou à relever des défis, particulièrement lors de son entrée à la maternelle. Ces changements de contextes, comme le passage du CPE à la maternelle, impliquent donc une transition pour le jeune enfant.

Tochon et Miron (2004) dressent, quant à eux, une explication relativement précise du processus de transition chez l'enfant. Ces auteurs stipulent que lors de la transition CPE/maternelle, l'enfant vit une sorte de rupture qui se traduit, entre autres, par plusieurs prises de conscience. Le changement de perception qu'engendre l'arrivée dans un environnement qui ne lui est pas familier (maternelle) amène l'enfant à créer des liens entre les deux milieux (CPE/maternelle) qui vont constituer en soi son système de référence, et ce, pour plusieurs années durant. Ces liens sont

souvent symboliques et donnent à l'enfant le sentiment de garder son identité, même s'il change de milieu.

Pour Legendre (2005), le concept de transition est défini plutôt comme un passage ou un état intermédiaire alors que la continuité consiste davantage en un prolongement qui favorise un tout sans interruption. Il est important de noter ici que le concept de continuité est emprunté au domaine de la psychologie et il traite notamment de ce que l'enfant vit. Donc, il y a continuité seulement lorsque la transition entre les milieux de vie est harmonieuse et que certains critères sont respectés. Par exemple, les milieux de vie doivent avoir des éléments semblables, cohérents et constants, tout en étant réguliers, équilibrés, interdépendants et liés par la proximité, l'ouverture et l'enchaînement, afin qu'une transition soit foncièrement harmonieuse et en continuité.

### ***Importance de la transition CPE/maternelle***

Pour faire ressortir davantage la compréhension et la pertinence des pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle, il importe de bien cerner ce en quoi consiste cette transition, mais surtout quelle est son importance dans la vie de l'enfant. Plusieurs auteurs (Deslandes et Jacques, 2002 ; Pianta et Cox, 2002 ; Ramey et Ramey, 1994) s'entendent pour dire que l'entrée à la maternelle est un moment fondamental dans la vie de l'enfant, dans son développement ainsi que dans son parcours scolaire. D'après Pianta et Cox (2002), il y a plusieurs raisons qui expliquent l'importance de la transition à la maternelle ou aux premières années à l'école.

Premièrement, les premières années de scolarisation sont primordiales dans le développement de compétences essentielles au succès et l'accomplissement scolaires des enfants (Cormier, 2003 ; Deslandes et Jacques, 2002 ; Doherty, 2005 ; Early, 2004 ; Zill et Resnick, 2005). Autrement dit, lors de cette transition, l'enfant développe des attitudes, des compétences et des comportements qui influenceront nécessairement sa réussite scolaire (Capuano, Bigras, Normandeau, Gauthier, Letarte et Parent, 2001 ; Doherty, 2005 ; Early, 2004 ; Rimm-Kaufman, 2004 ; Zill et Resnick, 2005). En ce sens, Cormier (2003) croit que la transition harmonieuse et la continuité éducative sont essentielles à la réussite ainsi qu'à l'épanouissement de l'enfant. En fait, la qualité de la transition à la maternelle permettrait d'anticiper assez fidèlement le trajet scolaire de l'enfant. Autrement dit, une transition de qualité, c'est-à-dire une transition harmonieuse, permettrait à l'enfant de mieux s'ajuster à l'école (Daniel, 2003 ; Doherty, 2005 ; Early, 2004 ; Ramey et Ramey, 1994 ; Rimm-Kaufman, 2004 ; Zill et Resnick, 2005). D'ailleurs, Deslandes et Jacques (2002) croient que les problèmes d'adaptation de plusieurs enfants pourraient être réduits en facilitant la transition CPE/maternelle, spécialement en assurant la concertation des instances éducatives fréquentées par l'enfant. D'autres critères peuvent être appliqués de façon à assurer la qualité de la transition vécue par l'enfant. Ces principaux moyens sont : a) le maintien des relations entre les différents milieux de vie de l'enfant, b) une bonne communication parents-enseignants, c) la préparation et le développement du goût de l'enfant d'aller à l'école et d) le développement d'habiletés sociales et académiques (Deslandes et Jacques, 2002). Toutefois, la présente recherche croit que les services éducatifs prodigués à la petite enfance entraînerait une lacune au niveau du premier critère, car peu d'efforts

semblent déployés par les intervenants du CPE et de la maternelle pour maintenir des relations qui pourraient nécessairement aider l'enfant à vivre une transition de qualité.

Deuxièmement, pour Pianta et Cox (2002), de plus en plus de fonds publics sont maintenant consacrés à instruire les enfants en bas âge avec l'intention d'amplifier leurs chances de succès à l'école primaire, tout en voulant aussi encourager leurs réussites à long terme. Ainsi, il est fondamental de comprendre et d'établir des conditions sous lesquelles les fonds publics peuvent être le mieux employés. Or, Pianta et Cox (2002) notent que le sérieux problème, dans presque toutes les politiques et pratiques liées à la transition à l'école, a été d'insister uniquement sur les habiletés des enfants, au lieu de privilégier une vue d'ensemble qui englobe les environnements qui influencent ces apprentissages.

Troisièmement, selon Pianta et Cox (2002), les premiers environnements d'apprentissage des enfants sont complètement différents de l'organisation traditionnelle des autres classes du primaire. En effet, l'organisation des premiers environnements d'apprentissage identifie des différences développementales très claires entre les enfants d'âge préscolaire et ceux d'âge scolaire. Il y a aussi une différence entre l'organisation des CPE et celle des maternelles. En effet, durant la transition CPE/maternelle, l'enfant doit faire face à plusieurs changements, notamment en ce qui a trait aux règles, aux exigences, aux habitudes, aux routines, aux pratiques éducatives, aux acteurs éducatifs ou à l'aménagement physique des lieux auxquels il était habitué au CPE, mais qui ne sont pas les mêmes pour une classe de maternelle. C'est précisément ces différences que les pratiques en matière

de transition essaient de réduire et de surmonter, mais encore faut-il qu'il y en ait. Somme toute, le passage d'un environnement d'apprentissage à un autre a une influence certaine sur l'enfant et ses repères. Les environnements d'apprentissage doivent donc être positifs et faciliter la transition à l'école, en considérant les besoins éducationnels de l'enfant. Pour ce faire, le milieu doit s'adapter à la diversité, être stimulant, respecter l'enfant et le rendre actif (Ramey et Ramey, 1994).

### **2.1.2 Partenariat**

Le partenariat est un concept majeur pour la présente recherche, d'autant plus qu'il se retrouve au cœur de l'analyse qui sera fait du discours politique du MELS et du MFACF relativement à la transition CPE/maternelle. Les deux prochaines sections permettent respectivement de bien définir le concept de partenariat et les concepts qui s'y rattachent ainsi que de situer le partenariat dans le contexte du milieu éducatif.

#### ***Définitions du partenariat et de ses sous-concepts***

Cormier (2003) s'inspire de La Borderie (1998) et souligne que le concept de partenariat est inspiré de l'économie, mais qu'il a été développé dans le monde de l'éducation pour répondre de façon plus efficace aux besoins des jeunes et de la société. Cependant, il existe plusieurs définitions ou compréhensions pouvant être dégagées du concept de **partenariat**. Pour Landry, Anadon et Savoie-Zajc (1996), le partenariat est l'objet de préoccupations des divers acteurs s'intéressant aux nouveaux liens ou aux nouvelles relations qui se tissent entre « l'État et l'entreprise », à l'expansion des groupes communautaires et aux collaborations entre les individus, les groupes ou les institutions. Dans le cadre de cette recherche, la



dernière partie de cette définition est retenue. En effet, la collaboration entre les individus (intervenants auprès de la petite enfance) ou les institutions (CPE/maternelle, MELS/MFACF) est au cœur de la définition et du sens donné au concept de partenariat. *Le Petit Larousse Illustré* (2004) va dans le même sens en définissant le partenariat comme étant un système associant des collaborateurs sociaux et économiques. Dans la présente étude, la définition retenue pour le partenariat rejoint aussi celle de Mérini (1999) qui affirme que le partenariat met en relief la notion d'efficacité qui entérine l'action conjointe. Sans contredit, l'idée « d'agir ensemble » ou « d'action conjointe » cerne bien le sens que cette recherche veut donner au partenariat.

D'après Panet-Raymond (1991, p.64), « le partenariat réel est fondé sur un respect et une reconnaissance mutuelle des contributions et des parties impliquées dans un rapport d'interdépendance ». Il ajoute que « le partenariat s'inscrit dans un rapport égalitaire et équitable entre deux parties différentes par leur nature, leur mission, leurs activités, leurs ressources et leur mode de fonctionnement ». Les définitions de cet auteur aident à bien situer et à bien circonscrire le partenariat de la présente étude. En réalité, la transition d'une majorité d'enfants entre les deux institutions crée une dépendance réciproque qui fait en sorte que chaque intervenant doit reconnaître l'importance de l'autre parti, et ce, de façon totalement analogue. Bref, le CPE et la maternelle sont en interdépendance, car ils constituent deux milieux de vie majeurs pour l'enfant, même s'ils diffèrent dans leurs objectifs et dans leur mode de fonctionnement. D'ailleurs, malgré ces nuances au niveau du fonctionnement, ces institutions sont issues d'un projet éducatif commun qui devrait normalement entraîner des relations formelles de coopération, de collaboration ou de

concertation, ce que Legendre (2005) appelle le partenariat de réciprocité. À l’opposé, cet auteur définit le partenariat de service qui se caractérise par des relations informelles, car les groupes impliqués n’ont pas de but commun. Somme toute, le degré de relation entre les individus lors du partenariat permet généralement de bien identifier le type de partenariat dont il est question (Legendre, 2005).

D’autres concepts sont associés au partenariat. Il importe de les identifier, afin de justifier leur recours dans le cadre de la présente recherche. Ces sous-concepts sont donc explicités dans les prochains paragraphes.

Le terme de **concertation** est utilisé dans la présente recherche, selon la définition qui indique que se concerter, c’est préparer en commun et s’entendent dans le but d’agir ensemble (*Le Petit Larousse Illustré*, 2004). Donc, cette définition permet d’affirmer que si le MELS et le MFACF doivent de concerter, ils doivent élaborer ensemble des moyens concrets de partenariat opportuns lors la transition, et ce, dans le but de les appliquer (agir) ensemble. Le concept de *coordination* va dans le même sens, car il est dans la mesure de la planification d’action. D’après Legendre (2005), la coordination est en fait l’harmonisation des actions dans la réalisation d’une tâche collective. Coordonner consiste également à agencer des éléments en vue d’obtenir un ensemble cohérent (*Le Petit Larousse Illustré*, 2004). En conséquence, le concept de **cohérence** prend tout son sens et se définit comme étant un tout qui présente des parties en rapport logique et harmonieux, dont toutes les parties se tiennent et s’organisent logiquement (*Le Petit Larousse Illustré*, 2004).

Les définitions de la **communication** sont également fort révélatrices en regard du concept de partenariat. Communiquer c’est le fait d’établir une relation avec

autrui ou l'action de transmettre quelque chose à quelqu'un. C'est aussi ce qui permet de joindre deux choses, donc d'être en relation, en rapport ou en correspondance avec quelqu'un (*Le Petit Larousse Illustré*, 2004). L'idée d'action avec les autres est donc précisée par la transmission de quelque chose, la relation ou la correspondance avec autrui.

Le concept de **coopération** (coopérer) renvoie à la collaboration et à la participation d'individus à une même action (modalité d'action concertée), et ce, dans le but d'atteindre un but commun (Legendre, 2005). Parallèlement, *Le Petit Larousse Illustré* (2004) le définit comme de la collaboration et le fait d'agir conjointement avec quelqu'un. Suite à cette définition de coopération et à celle retenue pour le partenariat, c'est-à-dire celle qui suppose d'agir ensemble, ces deux concepts sont considérés comme des synonymes, dans la présente recherche. Pour en revenir au concept de **collaboration** (collaborer), il désigne le fait de travailler avec d'autres à un ouvrage commun (*Le Petit Larousse Illustré*, 2004). Legendre (2005) va même jusqu'à énoncer que le partenariat est un processus de collaboration en soi. Dans cette recherche, en regard des définitions retenues, ces deux termes s'apparentent au partenariat par l'idée d'action et d'inclusion d'autrui. Ils seront alors utilisés pour le compléter.

Par ailleurs, il est important de souligner que plusieurs auteurs, dont Bouchard, Boudreault, Talbot et Pelchat (1996), distinguent le partenariat de la collaboration et de la coopération par l'action et la prise de décision. De fait, il importe de situer le concept de partenariat utilisé dans la présente recherche par rapport à un courant de pensée répandu au Québec. Bouchard et al (1996) ont défini le partenariat à partir

d'une analyse du partage du pouvoir dans le cadre d'échanges en direct, lors de l'élaboration des plans d'intervention, notamment. Les auteurs appuient leur analyse sur une théorie voulant vérifier les intentions de communiquer des personnes impliquées (théorie de l'Agir communicationnel). Pour ces auteurs, le partenariat se définit essentiellement par la **prise de décision** et la réciprocité de cette dernière qui lie conséquemment les différents partis. Les concepts (collaboration, coopération) sont donc hiérarchisés en fonction du processus de prise de décision.

Ces définitions ne sont pas retenues pour la présente recherche parce que cette dernière ne porte pas sur l'analyse de pratiques en direct, mais plutôt sur le discours politique, d'où l'importance d'avoir un registre assez large de concepts, apparemment interchangeables. De plus, l'utilisation des concepts liés au partenariat (concertation, collaboration, coordination, et.) faite par le MELS et le MFACF ne permet pas de croire qu'elle sous-entend la théorie de l'Agir communicationnel d'Habermas (1987) à laquelle fait référence Bouchard et al (1996) pour définir ces concepts. En fait, tout comme il le sera mentionné dans la section traitant de la validité de l'analyse de contenu, l'un des inconvénients majeurs de cette analyse est que, la plupart du temps, le matériel analysé n'a pas été écrit ou filmé en vue des fins auxquelles le chercheur compte les utiliser (Chikombah, Chivore, Maravanyika, Nyagura et Sibanda, 1996). Les définitions de premier degré, présentes dans le dictionnaire, rencontrent davantage les visées de la présente étude qui voit surtout les termes de concertation, de collaboration, de coordination ou autre, comme des manifestations, à un degré différent, du partenariat. Enfin, l'identification des concepts relatifs au partenariat dans l'arbre thématique et le livre de codes utilisés

dans cette étude pour réaliser l'analyse de contenu thématique se basent sur les définitions qui viennent d'être retenues et expliquées ci-haut.

En conclusion, la recherche est en accord avec la croyance de Cormier (2003), à l'effet que le concept de partenariat est fortement mis en valeur suite aux définitions des concepts de transition et de continuité. Autrement dit, la transition harmonieuse CPE/maternelle, la réussite de l'enfant d'âge préscolaire ainsi que son développement harmonieux implique la continuité éducative entre les deux institutions. Ainsi, la transition vécue par l'enfant doit être un tout sans interruption. Le seul moyen d'y parvenir est logiquement le recours à la cohérence, à la coordination, à la collaboration, à la concertation, à la coopération et surtout, au partenariat et à la communication, par intérim. Cela rejoint directement l'articulation et les lignées de la présente étude. En effet, pour qu'il y ait une transition harmonieuse ou continuité éducative, il doit nécessairement y avoir partenariat. Selon Frank et Smith (2000), le partenariat serait un moyen prépondérant d'appuyer les changements ou les transitions.

### ***Importance du partenariat en milieu éducatif***

Le partenariat en milieu éducatif implique généralement l'école et la famille (Cormier, 2003 ; Deslandes, 1999). Toutefois, il est important de bien comprendre le rôle et les visions éducatives de **tous** les milieux de vie fréquentés par l'enfant, afin de mieux comprendre la transition que vit l'enfant entre le CPE et la maternelle. Fondamentalement, la continuité éducative implique le partenariat des intervenants issus de chaque milieu de vie de l'enfant, donc ceux du CPE et de la maternelle. Le réseau préscolaire actuel recèle une grande lacune au niveau du mésosystème

(relations entre les microsystèmes : CPE et maternelle). En effet, peu de moyens sont mis de l'avant, afin de favoriser le partenariat entre les intervenants de l'éducation préscolaire (Cormier, 2003 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Miron 2003). De la sorte, la transition harmonieuse est ébranlée et devient plus difficile.

En ce sens, Cormier (2003) croit que tous les acteurs éducatifs de l'éducation préscolaire doivent être impliqués pour aider l'enfant à franchir une nouvelle étape. Bref, ils doivent se concerter pour assurer une transition harmonieuse entre le CPE et la maternelle. D'ailleurs, les deux parties peuvent apprendre les règles de fonctionnement de l'autre milieu éducatif et se concerter sur des actions éducatives, ce qui fournit aux éducatrices l'occasion de faire reconnaître leur professionnalisme (Tochon et Miron, 2004). Selon Cormier (2003), il est certain que le fait que les institutions ne relèvent pas du même ministère peut être à la source de problèmes éthiques.

Ramey et Ramey (1994) rappellent que pendant des années les éducateurs et les parents ont pensé que l'enfant doit être «préparé» pour l'école. Cette idée sous-entend que la maison et l'école sont des milieux discontinus soit au niveau des attentes de comportement, des valeurs, des buts ou des croyances. Toutefois, la diversité croissante de la population, les changements vécus au sein des cellules familiales et les changements institutionnels apportés à l'éducation préscolaire, dont la politique des services à la petite enfance, ont renversé cette croyance populaire. En ce sens, la famille, l'école et les CPE doivent également être «disposés» pour la transition à l'école vécue par les enfants d'âge préscolaire. De la sorte, bien que l'implication des CPE soit laissée pour compte, l'empressement et l'engouement

pour l'éducation des enfants en bas âge responsabilisent **tous** les gens qui interviennent de près ou de loin auprès d'eux.

Finalement, il est important de souligner que malgré le fait que le partenariat en milieu éducatif soit fréquemment associé aux besoins de parents et d'enfants venant de milieux socioéconomiques faibles, il n'en reste pas moins qu'il doit viser tous les enfants qu'ils présentent des difficultés ou non, et ce, indépendamment des strates sociales de la société à lesquelles ils appartiennent (Cormier, 2003). En effet, peu importe le contexte familial des enfants, la cohérence dans les interventions éducatives est un vecteur essentiel à l'épanouissement, au développement et à l'intégration sociale de tous les enfants (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996 et Cormier, 2003).

### **2.1.3 Discours politique**

Le discours politique ayant trait à la transition CPE/maternelle est un concept dense qui fait référence à l'instauration de la politique des services de la petite enfance, aux programmes éducatifs mis en place par le MELS et le MFACF ainsi qu'au plan d'action gouvernemental. Il importe de définir ce concept de discours ainsi que son fonctionnement, tels qu'ils seront abordés dans la présente recherche. De surcroît, la définition d'une politique publique aide à comprendre une partie du discours impliqué dans la problématique de recherche, c'est-à-dire la loi des services de la petite enfance issue des *Nouvelles dispositions de la politique familiale* de 1997.

### *Définition d'un discours (Anadon, 1989)*

D'entrée de jeu, il faut préciser ce qui est entendu lorsqu'il est question de discours politique, dans le cadre de cette recherche. En fait, se basant sur l'analogie d'Anadon (1989), le discours politique est une sorte de discours social. En ce sens, l'auteur a fait ressortir l'importance de comprendre les fonctionnements des discours dans la production sociale de sens. La présente recherche vise à analyser un discours politique (la loi des services à la petite enfance et les documents qui s'y rattachent) riche en répercussions sociales, auprès des intervenants oeuvrant au sein de la petite enfance, mais aussi auprès des enfants. Suite à ce constat, une réflexion sur l'existence des idéologies au sein du discours s'avère nécessaire. Pour ce faire, Anadon (1989) s'est appuyé sur la théorie sémiologique de l'idéologie. Cette théorie consiste à dire que la notion d'idéologie doit se bâtir à partir d'un ensemble de réflexions sur les modes sociaux de la production discursive de sens. Bref, il s'agit d'élucider les relations situées à l'intérieur des discours qui assurent notamment un ordre stable ou une représentation sociale, étant donné que l'idéologie comme système d'investissement de sens œuvre au sein du discours en construisant des représentations. Cette recherche tente justement de faire ressortir les orientations ministérielles présentes dans le discours politique du MELS et du MFACF qui concernent, directement ou indirectement, le partenariat lors de la transition du CPE à la maternelle, par le biais de liens significatifs avec les mots ou les idées utilisées<sup>1</sup>.

En guise de récapitulation, il ressort que le discours est un ensemble de significations possibles qui sont comprises à l'aide de l'analyse, et ce, en fonction

---

<sup>1</sup> Il est à noter que la justification des termes analysés dans le discours se retrouve dans la description des codes du livre de codes, dans l'annexe.



des buts et des finalités de la recherche. Pour qu'il y ait discours, il faut un « sujet » qui est présent « dans tous les niveaux de langage » et qui effectue « différentes opérations responsables de la mise en œuvre en séquence discursive ». Tout cela nécessite alors un ordre du discours, soit un ordre qui s'inscrit dans un espace déterminé. En effet, la cohérence discursive et les lois d'enchaînement ont une importance capitale dans la logique de la production de sens du discours. Une des hypothèses de recherche tente justement de savoir si le gouvernement a été assez probant et précis dans son discours à propos de l'importance du partenariat entre le CPE et la maternelle. Effectivement, suite à l'analyse de contenu, l'explicité et l'exhaustivité du discours politique et de ses orientations ministérielles sont interprétées à l'aide du modèle systémique d'Easton (1974). Pour ce faire, le parallèle est effectué entre les discours politique du MELS et du MFACF et la situation actuelle de partenariat lors de la transition CPE/maternelle.

Par conséquent, le projet de sens du discours et sa logique renvoient nécessairement à la logique de l'**argumentation** (Vigneaux, 1976) qui consiste en une stratégie logique de l'émetteur. En fait, elle contribue à la recevabilité du discours, car elle lui permet de paraître vraisemblable et cohérent. En d'autres termes, l'argumentation est un facteur de cohérence du texte qui prend toute son importance dans les récurrences et les progressions du texte. Les récurrences dans le discours politique analysé sont clairement perceptibles avec la fréquence de l'apparition des codes, lors de l'analyse de contenu. Conséquemment, l'argumentation permet d'éclaircir les stratégies de l'émetteur qui entraîneront à leur tour un réajustement du discours. D'autant plus que l'émetteur (MELS/MFACF) crée, ordonne et montre ses intentions (en regard du partenariat), afin de faire jaillir

une représentation ou de créer un certain effet de persuasion (orientations ministérielles) qui servira à convaincre et à dégager un jugement collectif (actions concrètes de partenariat des intervenants). Le choix des stratégies consiste donc en une sélection de significations et de concepts mobilisateurs. Ainsi, l'argumentation sélectionne des objets et détermine les relations que ces derniers ont entre eux. De ce fait, elle qualifie les objets du discours (idées, significations ou concepts), tout en assurant la cohérence des représentations (importance du partenariat). Certes, tout cela dans le but de faire valoir une idée précise ou un point de vue donné, notamment en regard du partenariat, dans ce cas-ci.

Il importe également de traiter l'activité narrative, lors de l'analyse de discours. Effectivement, la **narrativité**, tout comme l'argumentation, constitue un facteur de cohérence textuelle. Cela renvoie à l'idée d'ordre, d'enchaînement et de logique productrice de sens. La structure narrative est un lieu où s'organise l'univers du discours, particulièrement au point de vue des actions et/ou des orientations ministérielles. En conséquence, la compréhension de l'ordre narratif du discours politique permet non seulement d'identifier les principaux acteurs du discours, mais elle permet également de distinguer leurs intentions par rapport au partenariat ou aux autres concepts qui lui sont interdépendants (ex : continuité, communication, concertation, etc.).

Enfin, il est important de prendre en considération l'intention de l'émetteur dans la construction de son discours ainsi que la « mise en scène » qui constitue le discours. Ce travail sur l'**énonciatif** permet alors de mettre en lumière la triade du discours, soit le sujet, l'espace et le temps. En fait, la présente recherche se penchera

davantage sur l'argumentatif et la narrativité, car l'investigation de la triade du discours impliquée par l'énonciatif n'aide pas clairement à répondre à la question, aux objectifs ou à l'hypothèse de la présente recherche.

### ***Définition d'une politique publique***

Étant donné que la politique des services de la petite enfance issue des *Nouvelles dispositions de la politique familiale* est une politique publique, il importe alors de définir en quoi consiste une politique publique. À priori, il faut souligner qu'il n'est pas facile de définir ce concept, car il possède une multitude de définitions qui mettent l'accent sur des activités ou absence d'activités ou bien sur les acteurs, ou bien sur les problèmes ou encore sur les solutions (Lemieux, 1995). Le choix et la sélection de quelques unes d'entre elles s'avèrent donc ardues.

Voici quelques définitions en rafale qui permettent de mettre en place le concept de politique publique. A prime abord, Pal (1992) définit une politique publique comme étant une ligne de conduite ou d'inconduite choisie par des services publics pour répondre à un problème donné ou à un ensemble intercalé de problèmes. Dans le même sens, Dye (1975) décrit une politique publique comme ce que les gouvernements choisissent de faire ou de ne pas faire. Quant à Anderson (1984), il soutient qu'une politique publique est un modèle d'activité gouvernementale dans certaines matières ou questions qui ont une raison, un motif ou un but. De son côté, Lemieux (1995) considère qu'une politique publique évolue dans le temps et qu'elle est composée d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce, par les acteurs politiques dont les relations sont structurées. En ce sens, la politique des services à la petite enfance a justement été élaborée pour

répondre à plusieurs problèmes publics ayant été soulevés notamment des recommandations formulées suite aux États généraux sur l'éducation (1995-1996).

Pour leur part, les auteurs Mény et Thoenig (1989) voient une politique publique comme un ensemble de pratiques, émanant d'un ou plusieurs acteurs politiques (MELS et MFACF), ayant un contenu (loi des services à la petite enfance), un programme (programmes éducatifs), une orientation directive (orientations ministérielles) et visant à résoudre un problème collectif. Ces mêmes auteurs affirment également qu'une politique publique a pour but de résoudre un problème. En fait, elle se définit par un élan social et par les subordonnées dont la situation, les intérêts ou les comportements sont tributaires des actes et des dispositions. De ce fait, leur définition prend en considération les interactions qui se tissent entre les acteurs politiques, les personnes ou la société étant motivée(s) par des intérêts qui leur sont propres. Le parallèle peut être clairement fait entre cette information et la problématique de recherche qui implique justement les interactions (partenariat) entre les milieux de vie de l'enfant qui sont motivés par un intérêt commun qu'est l'enfant. L'autorité publique instaure donc une politique publique en usant de différents moyens, comme la coercition, afin d'exprimer certaines finalités. Enfin, une politique publique a une orientation autoritaire qui mobilise des ressources et qui possède un programme.

De son côté, Muller (1990, p.29) s'inspire de Thoenig (1985) pour énoncer cinq éléments caractéristiques d'une politique publique :

- 1) Une politique est en soi un ensemble de mesures concrètes qui forment, à leur tour, «la substance» d'une politique.

- 2) La politique publique renferme habituellement des décisions ou des formes d'allocation des ressources « dont la nature est plus au moins autoritaire ».
- 3) Une politique s'inscrit dans « un cadre général d'action » ce qui permet de faire la différence entre des politiques et des simples mesures isolées.
- 4) Une politique publique a un public et/ou des publics, c'est-à-dire des individus, groupes ou organisations dont la situation est affectée par la politique publique.
- 5) Une politique fixe nécessairement des buts ou des objectifs à atteindre, et ce, toujours en tenant compte des normes et des valeurs.

Dans toutes ces définitions générales, les politiques publiques peuvent référer autant à ce que l'autorité politique ou administrative ne fait pas ou décide de ne pas faire qu'à ce qu'elle fait en réalité (Bellavance, Patry et Parenteau, 1983). Certes, il n'est pas évident d'analyser une politique à travers ce que les acteurs politiques ne font pas, mais cela est nécessaire pour vérifier les retombées d'une politique publique. Autrement dit, c'est dans l'analyse de la politique publique (politique des services à la petite enfance) et de son application dans un milieu donnée (CPE et/ou maternelle) que l'apparence de cohérence ou de contradiction (écart) peut être établi.

## **2.2 Cadre conceptuel**

Pour soutenir l'articulation du projet de cette recherche, deux modèles s'avèrent nécessaires et pertinents. En premier lieu, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1981) permet d'appuyer le regard que veut porter la présente recherche sur les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle. En ce sens, cette étude veut à juste titre analyser cette situation relativement à l'influence que le discours politique a pu avoir sur le cours des choses. En deuxième lieu, le modèle systémique permet, pour sa part, d'effectuer un parallèle, voire une comparaison, entre les impacts désirés (orientations

ministérielles) présents dans le discours politique du MELS et du MFACF et les impacts observés, soit les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle (peu de partenariat actuellement effectif). Ce modèle aide particulièrement à réaliser le troisième objectif qui est de comparer le discours politique du MELS et du MFACF ainsi que les orientations ministérielles en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle avec les pratiques de partenariat perçues actuellement. Les pages qui suivent présentent le cadre conceptuel de la recherche.

### **2.2.1 Modèle écologique (Bronfenbrenner, 1981)**

La notion de transition écologique tente d'expliquer la transition entre deux milieux. Elle semble bien adaptée à l'illustration de la transition CPE/maternelle. Bronfenbrenner (1981) nomme transition écologique toute modification transformant le sujet par un changement de rôles, de milieu ou les deux simultanément. En fait, il y a transition écologique dès que la position d'une personne est transformée dans l'environnement à cause de changement dans ses activités, ses relations ou ses rôles. Ce peut être tant une conséquence qu'un précipitant du développement. Ces événements de vie propres à l'individu peuvent intervenir de façon considérable sur son développement. En réalité, toute transition écologique comporte un minimum potentiel de risque, car il est impossible de ne pas se confronter au risque tout au long de notre développement. (À la lumière de cette définition de la transition écologique, il est facile de faire le lien avec le sujet de recherche.) Ainsi, la transition CPE/maternelle est une transition écologique entre deux institutions, où l'enfant vit un changement de milieu, mais aussi un changement de rôle, car il n'est plus

seulement un enfant, il devient aussi un élève. De ce fait, l'enfant vit un changement aux niveaux de ses activités (contenus des programmes éducatifs), lors de son passage du CPE à la maternelle. D'ailleurs, cette transition peut avoir une influence considérable sur son développement ainsi que sur son cheminement scolaire.

Du fait que la transition écologique peut clairement aider la schématisation et la compréhension de la transition CPE/maternelle, il est tout aussi pertinent de s'intéresser au modèle même qui soutient ce concept, soit le modèle écologique de Bronfenbrenner (1981). Sur le plan conceptuel, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1981) sert d'assise à une meilleure compréhension de l'influence des différents contextes de vie sur le développement des individus et, par le fait même, sur les transitions écologiques entre les différents environnements. Bien que plusieurs caractéristiques d'un individu (ontosystème) résultent de l'influence de son environnement, il importe de noter ici que, d'un point de vue écologique, l'individu n'est pas considéré comme celui qui subit uniquement l'influence de son environnement. En effet, il contribue aussi à transformer son environnement et, par le fait même, à se transformer lui-même. En d'autres termes, les échanges de l'individu avec son environnement sont envisagés comme des relations réciproques en constante évolution. D'ailleurs, le système du temps (chronosystème) qui englobe la chronologie des événements vécus par l'individu, les tâches développementales auxquelles il est confronté et l'influence de ces changements ou ces continuités sur son développement fait directement référence aux périodes de transition vécues par l'individu. L'importance de la transition vécue par l'enfant et surtout celle de l'influence de la continuité éducative des environnements d'apprentissage sur le développement de l'enfant mettent en valeur la portée ainsi que la pertinence du

projet de recherche. Somme toute, l'analyse faite à l'aide du chronosystème permettra une étude évolutive de la situation.

De plus, lorsque la personne en développement s'engage dans des nouveaux contextes (microsystèmes), il se forme des interrelations (mésosystème) entre ces contextes dans lesquels elle participe activement. Le partenariat entre les intervenants lors de la transition CPE/maternelle est un parfait exemple d'interrelation entre les contextes de vie de l'enfant, donc de mésosystème. À titre d'exemple, Cormier (2003) a expérimenté l'utilisation d'un moyen de communication, le portfolio, pour faciliter la communication (partenariat) entre le CPE et la maternelle fréquentés par l'enfant.

Bronfenbrenner (1981) définit l'écologie du développement humain comme étant l'étude empirique de l'adaptation mutuelle, voire graduelle, entre un être humain en développement et les caractéristiques changeantes des milieux qui l'entourent et dans lesquels il vit. En plus, cette étude scientifique doit prendre en considération que ce processus d'adaptation est tributaire des relations entre les milieux et des contextes plus généraux dont ces derniers sont issus. En outre, le concept de transition écologique implique l'influence qu'exercent les milieux sur le dénouement de certains événements. Par conséquent, ces mêmes événements auront des répercussions sur le processus de développement de l'être humain.

D'un point de vue écologique, le « monde immédiat » dans lequel évolue chaque personne et où se déroulent les actions ou les interrelations directes entre l'individu et son environnement (microsystème) est un système important à considérer dans l'analyse du comportement d'un individu puisqu'il a une influence



directe sur le développement et l'adaptation de ce dernier. Selon Palacio-Quintin et Coderre (2000), l'influence que détient la fréquentation d'un service de garde de qualité sur le développement de l'enfant, c'est-à-dire la relation directe entre l'enfant et son milieu (microsystème), est surtout étudiée.

Par ailleurs, les perturbations provenant de l'ensemble des environnements avec lesquels l'individu n'a pas d'interactions directes, les contextes sociaux ainsi que l'influence des décisions prises par les instances sociopolitiques (exosystème) peuvent aussi affecter l'individu. La présente recherche vise s'attarder à un niveau inexploré de l'influence du discours politique (exosystème) sur le partenariat CPE/maternelle (mésosystème). Ce qui influence le microsystème de l'enfant, c'est-à-dire sa relation avec ces milieux de vie. Ainsi, cette étude veut cerner les éléments (orientations ministérielles) du discours politique du MELS et du MFACF (documents relatifs à la loi des services à la petite enfance) qui concernent le partenariat, afin de vérifier si les pratiques de partenariat perçues actuellement entre les institutions (peu de partenariat entre le CPE et la maternelle) y correspondent. La figure 2 illustre la problématique de recherche en regard du modèle écologique.

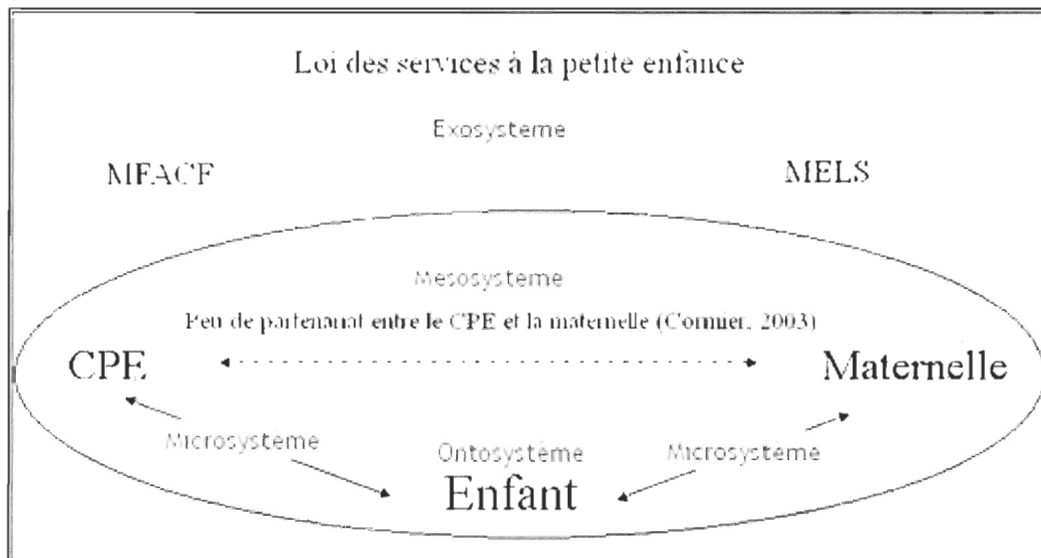


Figure 2 Schéma de la transition écologique CPE/maternelle

Enfin, l'individu a la capacité de s'adapter tout comme le milieu peut s'ajuster à lui. D'ailleurs, le présent projet de recherche adhère à l'idée que les milieux, le CPE et la maternelle, doivent nécessairement communiquer pour s'ajuster adéquatement à l'enfant et par le fait même, pour que l'enfant s'adapte mieux lors de son entrée à la maternelle. L'adaptation socioscolaire de l'enfant est aussi très importante lors de l'entrée à la maternelle. La capacité d'adaptation et les efforts déployés pour satisfaire les exigences de l'environnement scolaire sont fort révélateurs de l'intérêt que porte l'enfant à son milieu scolaire. Dans ce sens, selon Cormier (2003), la capacité d'adaptation favorise la réussite scolaire de l'enfant et lui permet ainsi de franchir des étapes. Selon la perspective écologique, la capacité de restructurer la réalité tout en tenant compte des besoins ou des aspirations de l'individu représente la plus haute expression du développement. Bronfenbrenner nomme cette capacité d'adaptation « l'accommodation simultanée, croissante et mutuelle entre la personne et son milieu ».

Tout bien considéré, il est nécessaire de comprendre les processus sociaux et leur influence sur l'écologie de la transition, afin de mieux guider la politique et les pratiques durant les premières années à l'école (Deslandes et Jacques, 2002). La présente recherche abonde directement en ce sens, en s'attardant sur l'influence du discours politique du MELS et du MFACF et des actions concrètes de partenariat lors de la transition CPE/maternelle sur la qualité de la transition de l'enfant du CPE à la maternelle. Tout cela, dans le but d'éventuel de revoir l'application du discours politique par les intervenants de la petite enfance. En effet, si le discours du gouvernement prône la réussite scolaire, la continuité éducative, le partenariat, la concertation, la cohérence, la coordination, etc. par le biais de sa politique des services à la petite enfance, les actions des intervenants du CPE et de la maternelle devraient être influencés par ces orientations ministérielles, afin que l'enfant vive une transition harmonieuse. C'est donc ce que la recherche tente de cerner. Cette investigation pourrait permettre à l'enfant de vivre une entrée à l'école plus encadrée, où sa capacité d'adaptation socioscolaire serait nécessairement facilitée.

### **2.2.2 Modèle systémique (Easton, 1974)**

Le modèle d'analyse systémique d'une politique publique s'avère pertinent pour comparer les orientations ministérielles présentes dans le discours politique du MELS et du MFACF (objectifs) avec les pratiques de partenariat perçues actuellement (résultats). Voici donc ce en quoi il consiste, dans les quelques paragraphes qui suivent.

Selon Easton (1974), le concept de base de l'approche systémique, le système, peut se définir comme un ensemble d'éléments en relation les uns avec les autres et

formant un tout. D'ailleurs, le système est en contact avec un environnement qui peut le transformer ou qu'il peut lui-même transformer. En ce sens, la compréhension des mécanismes qui régissent les systèmes est une préoccupation commune à l'analyse et à l'approche systémique. Cependant, il semble qu'il y ait actuellement quelques confusions dans la signification que l'on prête à ces deux appellations. Elles sont souvent indifféremment utilisées selon les auteurs et les praticiens.

Dans cette recherche, l'analyse systémique, appelée également analyse de système, sera considérée comme un outil que l'on peut utiliser dans une démarche plus vaste et d'une autre nature qui est l'approche systémique. Cette "analyse" utilise un modèle, établi sur la base des caractéristiques et des propriétés des systèmes ouverts (système éducatif de la petite enfance). Elle revient, en quelque sorte, à faire entrer la réalité (les pratiques de partenariat CPE/maternelle perçues actuellement) dans un moule normalisé, celui du modèle systémique. Cet outil est particulièrement adapté pour comprendre et optimiser le fonctionnement des systèmes. De plus, il permet un mode de compréhension propre à l'analyse et à la décision. Il sert de référence pour faire des modélisations graphiques de la situation d'un système.

L'approche systémique est, en fait, une démarche globale qui répond à une demande de changement et non une approche systématique qui analyse de manière séquentielle tous les éléments d'un système, d'une méthode de changement ou d'un outil de communication (Mélèse, 1979). Contrairement à l'analyse systémique, l'approche systémique prend une empreinte de la réalité (les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle) pour en révéler toute sa spécificité. Autrement dit, si l'analyse systémique applique son modèle propre et

unique sur toute organisation pour en mieux traduire le fonctionnement, l'approche systémique s'efforce plutôt de révéler la configuration spécifique du système (système éducatif de la petite enfance) à considérer dans le but d'accompagner le changement (application de la loi des services à la petite enfance). Ainsi, tout système à composantes humaines ou toute unité de transformation peut être regardé à travers le modèle systémique (Mélèse, 1979).

Tout compte fait, l'organisation du système (système éducatif de la petite enfance) peut être détaillée en termes de sous-systèmes (CPE/maternelle) jusqu'au niveau élémentaire que l'on considère comme une boîte noire. Dans le cadre d'observations, la boîte noire est une partie des sous-systèmes dont l'observateur ignore volontairement le fonctionnement interne pour n'appréhender que ses entrées et ses sorties. Cette partie des sous-systèmes (partenariat CPE/maternelle) reçoit de l'information (loi des services à la petite enfance) qu'elle transforme (application de la loi des services à la petite enfance) et produit des résultats en sortie (les pratiques de partenariat CPE/maternelle perçues actuellement). Au fur et à mesure, des mécanismes de régulation sont mis en branle. Ceux-ci se traduisent par des rétroactions négatives sur les processus de transformation du système pour qu'il reste dans ses normes (homéostasie) ou par des rétroactions positives qui transigent avec les effets de l'environnement et adoptent les changements nécessaires à l'atteinte des objectifs que le système s'était fixé au départ.

L'approche systémique ne s'intéresse aucunement aux systèmes institutionnels, mais aux échanges réels entre les systèmes (partenariat CPE/maternelle). C'est une démarche globale qui répond à une demande et non une approche systématique qui

examine de manière séquentielle tous les éléments d'un système. Dans ce modèle, une politique publique est le rendement d'un processus des organisations et une réponse aux demandes adressées au système politique. Selon Landry (1980), une politique gouvernementale résulterait de l'interaction d'un ensemble d'éléments (ressources matérielles, financières, humaines ou autres) liés entre eux par la réalisation d'un objectif déterminé. De la sorte, si les ressources sont suffisantes, elles contribueront à l'efficacité d'une politique, dans le cas contraire, elles nuiront. Ce modèle suppose donc qu'une politique publique (loi des services à la petite enfance) est un tout qui fait partie intégrante du système (système éducatif de la petite enfance) et se définit comme une réponse aux sollicitations extérieures adressées à ce système. Ainsi, les demandes faites au système résultent nécessairement de conflits et de confrontations qui servent de moteur au changement. Finalement, le modèle d'analyse systémique tend à chercher les effets d'une politique publique, c'est-à-dire les **impacts désirés** (objectifs) versus les **impacts observés** (résultats).

La figure 3 montre bien l'analyse systémique qui peut être faite d'une politique publique. En fait, elle illustre parfaitement la pensée systémique qui ne cherche pas à expliciter le processus de transformation (boîte noire) d'un système, mais bien à vérifier l'atteinte des objectifs que le système s'est fixés au départ, par le biais des résultats perceptibles. Or, cette régulation peut s'avérer positive ou négative, selon la concordance ou non des entrées (objectifs) avec les sorties (résultats).

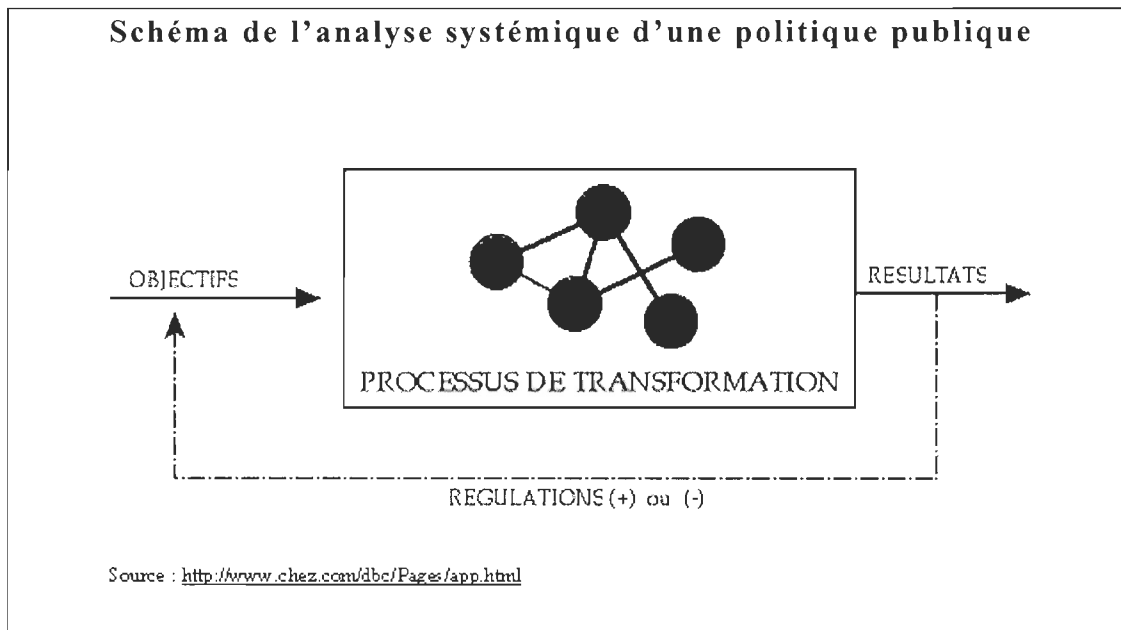


Figure 3 Schéma de l'analyse systémique d'une politique publique

En fait, ce modèle suppose qu'une politique publique (loi des services de la petite enfance) est un tout qui fait partie intégrante du système (système éducatif de la petite enfance) et se définit comme une réponse aux sollicitations extérieures (États généraux sur l'éducation 1995-1996) adressées à ce système. En d'autres termes, les recommandations faites au système de l'éducation concernant la préscolarisation, lors des États généraux sur l'éducation (1995-1996), résultent nécessairement de conflits et de confrontations qui sont la pierre angulaire du changement obtenu en 1997 avec la politique des services de la petite enfance.

La transposition du modèle à l'analyse de la problématique de cette recherche permet d'effectuer le parallèle entre les impacts désirés (discours politique et orientations ministérielles) et les impacts observés (les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle) de la loi des services à la petite enfance. Pour ce faire, les impacts désirés sont les résultats de l'analyse de contenu des discours politiques en matière de partenariat lors de la transition

CPE/maternelle qui exposeront les orientations ministérielles. Les impacts observés correspondent aux pratiques de partenariat perçues actuellement qui tentent de répondre aux orientations ministérielles, telles qu'énoncées dans le discours politique. La figure 4 présente une illustration de cette analyse systémique de la politique des services à la petite enfance.

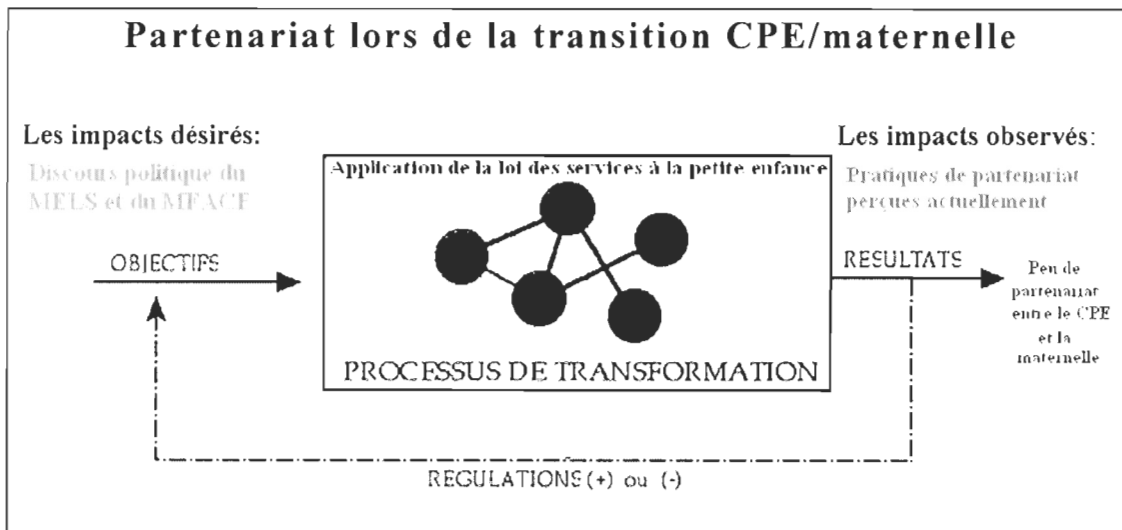


Figure 4 Schéma de l'analyse systémique de la politique des services à la petite enfance



## CHAPITRE 3

### CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

#### 3.1 Méthodologie

En premier lieu, la méthodologie et le type de recherche sont explicités, de sorte qu'ils soient mis en contexte. En deuxième lieu, la démarche de la cueillette de données documentaires est décrite, de manière à prendre connaissance des données qui seront analysées. En troisième lieu, le traitement, la codification et l'analyse de données portent davantage sur la définition de l'analyse de contenu telle qu'elle sera utilisée dans ladite recherche, c'est-à-dire comme outil d'analyse essentiel à la réalisation de l'étude de cas. En dernier lieu, la validité de l'analyse de contenu, de l'étude de cas et de la recherche sont abordées, et ce, par souci d'établir la fiabilité de la présente recherche.

##### 3.1.1 Type de recherche

Il est pertinent de mentionner que les méthodologies de type qualitatif ont été privilégiées, car la présente recherche veut non pas quantifier une situation (les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle), mais bien la comprendre, afin de mieux l'expliquer et l'interpréter. L'approche qualitative a été privilégiée en tant que procédé d'investigation scientifique, et ce, afin de recueillir les informations nécessaires permettant d'apporter un éclairage sur l'objet de la présente recherche. Pour Mayer et Ouellet (1991), cette approche ne vise pas la généralisation, mais une représentation de la réalité. D'après Grawitz (1996),

elle permet non seulement d'émettre des hypothèses précises concernant des rapports de cause à effet (les orientations ministérielles dans le discours politique versus les pratiques de partenariat perçues actuellement), mais aussi de proposer des explications plus générales, sous forme de théories limitées. Toutefois, il est pertinent de préciser que l'analyse quantitative de données qualitatives doit être effectuée dans cette étude, afin de répondre à la deuxième hypothèse de recherche qui implique indirectement le choix et la récurrence des termes utilisés par le MELS et le MFACF, dans son discours politique.

Or, il est ressorti que l'étude de cas semblait la stratégie générale de recherche la plus pertinente pour réaliser cette étude. La présente recherche consiste donc en une étude de cas du partenariat lors de la transition CPE/maternelle en regard du discours politique (orientations ministérielles) du MELS et du MFACF. Elle vise comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle, en présupposant que la loi des services de la petite enfance et le discours politique qui lui est relatif orientent les pratiques des intervenants concernés dans les CPE et les maternelles. Cette étude de cas a donc pour objectifs de connaître ce discours pour ensuite le comparer avec les pratiques de partenariat perçues actuellement (peu de partenariat entre les deux institutions).

Pour y arriver, une analyse de contenu du discours politique des ministères impliqués (loi des services de la petite enfance, le plan d'action ministériel et les programmes éducatifs) sera réalisée en fonction des orientations ministérielles relatives au partenariat que l'on y retrouve. Ainsi, la manière dont le discours politique oriente les pratiques actuelles de partenariat lors de la transition

CPE/maternelle pourra être dégagée. De plus, le discours politique et les orientations ministérielles qui s'y retrouvent seront comparées aux pratiques de partenariat perçues actuellement lors de ce passage (très peu de partenariat entre les intervenants), afin de vérifier s'il y a concordance ou non. D'ailleurs, cela sera fait à l'aide du modèle systémique d'Easton (1974) qui consiste à comparer les impacts désirés (loi des services de la petite enfance et son discours politique) avec les impacts observés (les pratiques de partenariat perçues actuellement entre le CPE et la maternelle), suite à un processus de transformation (application de la loi des services à la petite enfance), dans un système donné (services à la petite enfance). Cette recherche va permettre de comprendre le cas du partenariat lors de la transition CPE/maternelle et, par le fait même, se saisir si le fait qu'actuellement il y ait très peu de partenariat entre le CPE et la maternelle (Cormier, 2003 ; Miron 2003) est attribuable au contenu du discours politique (orientations ministérielles).

### **3.1.2 Définition de l'étude de cas**

Quoiqu'il ne semble pas y avoir unanimité entre les chercheurs quant à une définition générale de l'étude de cas, tous s'entendent pour dire qu'il s'agit de l'étude expérimentale d'un fait contemporain pris dans son contexte (Poirier, 2005). Alors, une certaine rigueur dans la définition de l'étude de cas telle qu'elle sera appliquée dans la présente recherche ainsi que dans l'explication des choix méthodologiques permet entre autres de renforcer la validité scientifique du processus de recherche. La validité sera d'ailleurs abordée dans une section subséquente.

En dépit de la croyance populaire, l'étude de cas n'est pas seulement relative aux méthodologies qualitatives comme c'était le cas au début du 20<sup>ème</sup> siècle (Yin,

1994). En effet, elle peut aller au-delà du genre monographique qui consiste à isoler un seul objet (ex : enfant, classe, enseignant, etc.), car ce dernier brime l'accès à des échelles pertinentes d'analyse de la société moderne. Selon Hamel (1997), un « cas » sert d'entremetteur pour accéder à l'objet que le chercheur veut étudier. Ainsi, l'étude de cas porte sur un objet de recherche qui n'est pas le cas lui-même. D'après cet auteur, le cas se rapporte davantage à l'objet d'étude qui est de nature concrète et qui peut être associé au terme de « phénomène » ou de « problème » de recherche. Sans contredit, cette étude de cas prend pour objet d'étude un phénomène contemporain (l'effet du discours politique du MELIS et du MFACF sur les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle) récent (1997) situé dans le contexte de la vie réelle. Quant à l'objet de recherche, il renvoie plutôt aux constructions théoriques, en lien avec la discipline du chercheur (sciences de l'éducation), avec lesquelles ce dernier analyse le phénomène à l'étude. L'objet de recherche de la présente étude est l'analyse systémique et écologique des effets d'une politique publique et du discours politique qui lui est relatif sur les pratiques de partenariat en situation transitionnelle.

Dans ce cas-ci, l'étude de cas est **unique** (intra-site), car elle s'attarde à un seul cas, soit l'effet du discours politique du MELIS et du MFACF sur les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle. Nonobstant, plusieurs unités d'analyse ou devis sont impliquées dans la recherche, et ce, toujours en considérant la vision d'ensemble du cas. D'après Yin (1994), les devis d'une étude de cas sont généralement formulés autour de cinq éléments substantiels, soit la question de recherche et ce qui lui est relatif, les unités d'analyse (codes) choisies en regard des objectifs de la recherche, la cohérence entre les données et les hypothèses

préalablement affirmées et les modèles pour l'interprétation les résultats (Poirier, 2005). D'ailleurs, les unités d'analyse choisies sont visualisées dans l'arborescence créée pour l'analyse de contenu. Il est exact d'affirmer que la recherche vise **une étude de cas unique à devis imbriqués**, c'est-à-dire à plusieurs unités d'analyse.

Il peut également être ajouté que l'étude de cas du partenariat lors de la transition CPE/maternelle est **intrinsèque**, car elle s'intéresse au cas lui-même. En d'autres termes, sa compréhension ne servira pas à comprendre ou à comparer une autre situation. Du reste, l'étude de cas étudie généralement un processus en cours dans la société, soit le partenariat lors de la transition CPE/maternelle dans ce cas-ci. L'analyse systémique des résultats permettra d'analyser les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle en regard du discours politique du MELS et du MFACF qui est prévu à cet effet.

En outre, l'étude de cas en éducation répond à la popularité grandissante de la recherche qualitative en plus d'être une méthode de recherche dynamique et productive qui peut mener, entre autres, à l'élaboration de théories, de modèles et même d'hypothèses (Saint-Pierre, 1993). Dans le cadre de cette recherche, l'étude de cas a été retenue pour sa pertinence à l'objet d'étude. En ce sens, la présente recherche est qualitative et pourrait mener à la formulation d'hypothèses ou de constats par rapport à la cohérence du discours politique du MELS et du MFACF ainsi qu'aux orientations ministérielles relativement au partenariat lors de la transition CPE/maternelle. En l'occurrence, la forme du rapport final de l'étude de cas de cette recherche catégorisera nécessairement cette dernière comme étant **explicative** et **interprétative**. En fait, cette recherche a pour but d'expliquer et

d'interpréter les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle, et ce, en recueillant tous les éléments du discours gouvernemental du MELS et du MFACF s'y rattachant. De plus, tout comme le veut cette recherche, l'étude de cas peut être la source d'explications innovatrices, suite à la compréhension d'une situation complexe (partenariat lors de la transition CPE/maternelle).

En résumé, en regard de la question de recherche, des objectifs, des hypothèses ou du produit final désiré, l'étude de cas semble la plus pertinente dans le cadre de cette recherche. Cette stratégie générale de recherche pourra fortement aider à interpréter et à expliquer la situation actuelle de partenariat en regard du discours politique du MELS et du MFACF, soit la loi des services à la petite enfance, le plan d'action ministériel ainsi que les programmes éducatifs en place.

### **3.1.3 Étapes de l'étude de cas**

Yin (1994) répertorie six étapes dans la réalisation d'une étude de cas soit l'élaboration et l'écriture d'un bon protocole de recherche (plan), la collecte de données, le traitement préalable des données, la codification et l'analyse de données, la validation de la recherche et l'écriture du rapport de recherche. De ce fait, pour répondre aux objectifs susdits de la présente recherche et pour la réaliser sous un angle d'une étude de cas, une cueillette des données documentaires (collecte des données) et l'analyse de contenu des discours (traitement, codification et analyse des données) doivent être effectuées. En effet, suite à un examen rigoureux des outils de traitement, de codification et d'analyse de données pertinents, voire adéquats, aux objectifs de la recherche dans une perspective d'étude de cas et suite à plusieurs

consultations auprès d'experts en recherche, l'analyse de contenu thématique s'est révélée comme étant l'outil d'analyse à adopter pour mener à terme ce projet de recherche. Selon Poirier (2005), l'analyse est une phase majeure dans l'élaboration d'une étude de cas. Du coup, il importe de bien définir l'analyse de contenu thématique, telle qu'elle sera travaillée et utilisée dans le cadre de cette présente recherche de type qualitatif.

A la lumière de ces choix et de ces réflexions, les pages qui suivent mettent en relief les définitions des outils méthodologiques tels qu'utilisés dans la recherche, et ce, toujours dans le but de répondre aux objectifs soulevés par la question de recherche. La logique d'enchaînement des parties qui suivent s'articule autour des six étapes de l'étude de cas répertoriées par Yin (1994) et mentionnées précédemment. Par contre, il est à noter que la première étape consiste en l'élaboration du protocole de recherche (Voir appendice A) et que la dernière étape prend forme davantage dans l'interprétation des résultats, selon le modèle systémique d'Easton (1974), réalisée dans le chapitre IV.

### **3.2 Cueillette de données documentaires**

La deuxième étape de l'étude de cas telle que présentée par Yin (1994) qui consiste en la collecte de données est réalisée par le biais d'une cueillette de données documentaires. Considérant le discours politique impliqué dans la question de recherche, la cueillette des données documentaires se limite aux documents édités par le gouvernement québécois, notamment ceux produits par le MELS et le MFACF, suite aux *Nouvelles dispositions de la politique familiale* de 1997. Plus précisément, la cueillette se centre davantage sur le discours politique officiel qui

concerne la transition CPE/maternelle, spécialement en mesure de partenariat. À cet effet, une politique des services à la petite enfance, deux plans d'actions ministériels et deux programmes éducatifs ont été mis en place. Ces programmes éducatifs sont en fait le *Programme éducatif des centres de la petite enfance* mis en place par le MFACF et le *Programme de formation de l'école québécoise* rédigé par le MELS. Tous ces documents doivent faire objet de l'analyse de contenu. Toutefois, il est à noter que ces sources de données documentaires ne doivent pas être traitées en entier, mais bien être épurées et filtrées, en analysant uniquement les sections pertinentes au projet de recherche (Voir appendice B). Par exemple, le volet traitant du préscolaire est priorisé dans le programme éducatif du MELS en regard de la problématique de recherche qui touche davantage la petite enfance, donc le préscolaire. Il importe également de souligner que les introductions des documents font partie des sections retenues, car elles peuvent contenir des directives, des orientations ou des lignes d'actions fort connexes aux orientations ministérielles recherchées.

### **3.3 Traitement, codification et analyse des données**

#### **3.3.1 Définition de l'analyse de contenu**

Tout comme il l'a été mentionné précédemment, l'analyse de contenu thématique est la méthode de traitement, de codification et d'analyse de données retenue dans le cadre de cette étude de cas. Il importe donc de bien définir ce en quoi consiste cette méthode d'analyse qui permet de réaliser la troisième et la quatrième étapes de Yin (1994), dans le cadre de l'étude de cas la présente recherche.

La méthode de l'analyse de contenu date du 20<sup>ème</sup> siècle, mais elle a connu davantage une popularité grandissante durant les années 50. Elle a d'abord été



utilisée en recherche quantitative, et ce, dans divers champs d'étude relatifs aux sciences humaines. Pour Cormier (2003), analyser le contenu c'est découvrir la signification d'un message présent dans un matériel écrit recueilli au cours d'une recherche. De son côté, L'Écuyer (1989) voit l'analyse de contenu comme une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement de matériel très varié par l'application d'un système de codification conduisant à l'identification d'un ensemble de catégories dont l'étude permet la compréhension de la signification exacte du matériel analysé. Cette méthode de recherche rigoureuse et scientifique est donc tributaire de grandes réflexions qui mènent à une connaissance précise du domaine (sujet) étudié. Bardin (1977) se propose de donner une définition différente de l'analyse de contenu qui consiste en un ensemble de techniques d'analyses des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) qui permettent l'induction de connaissances propres aux conditions de production/réception de ces messages. Bref, tout cela suppose que l'analyse de contenu est une combinaison de procédés ou de méthodes d'analyse des communications. Tant et si bien que l'analyse de contenu peut s'appliquer à une diversité considérable de communications, voire à toute communication langagière, telles des articles, des entretiens et même des déclarations politiques. L'analyse de contenu s'avère donc une méthode appropriée aux éléments de la présente étude.

### *Analyse de contenu thématique*

En terminant, il apparaît essentiel de mentionner les techniques de l'analyse de contenu qui se divisent en deux grandes catégories : les **analyses thématiques** et les

analyses formelles. La présente recherche veut davantage utiliser une technique d'analyse thématique, car elle tente de mettre en évidence les orientations ministérielles du MELS et du MFACF relatives au partenariat lors de la transition CPE/maternelle, et ce, à partir d'un examen de certains éléments constitutifs de leur discours politique comprenant la loi des services de la petite enfance, le plan ministériel ainsi que les programmes éducatifs. Pour ce faire, l'**analyse de l'évaluation** semble être la plus appropriée pour étudier les volontés du MELS et du MFACF, les positions idéologiques (les propos) et leur fréquence, en regard du partenariat lors de la transition CPE/maternelle.

Il existe deux fonctions de l'analyse thématique, la fonction de repérage et la fonction de documentation. Alors, en premier lieu, le repérage consiste à relever tous les thèmes importants et pertinents quant aux objectifs de la recherche, dans le corpus de textes donné. En second lieu, la documentation implique que le chercheur démontre sa capacité à documenter l'importance de certains thèmes parmi l'ensemble thématique. L'analyse thématique ne consiste pas seulement à repérer des thèmes dans le texte, mais elle tente aussi de vérifier la récurrence de ces derniers d'un texte à l'autre.

Quant aux démarches relatives à l'analyse thématique, la **thématisation séquentielle** s'accorde parfaitement à la codification choisie pour cette recherche, soit la codification mixte. En outre, cette démarche est davantage hypothético-déductive et permet une analyse rigoureuse, étant donnée qu'elle ne change pas et qu'elle reste la même pour tous les corpus. De surcroît, les documents à analyser sont déjà écrits et émanent du gouvernement québécois. Somme toute, l'analyse thématique vise

avant tout à relever et synthétiser des thèmes présents dans un corpus de textes (Paillé et Muccheilli, 2003). Cela mène donc à l'élaboration d'une représentation structurée qui synthétise le contenu analysé, et ce, par le biais d'une arborescence ou d'un arbre thématique.

### *Éléments constitutifs du discours (Anadon, 1989)*

Étant donné que le corpus de textes analysés constitue en soi le discours politique du MELS et du MFACF, la théorie d'Anadon (1989) s'avère incontournable pour bien situer le contenu faisant l'objet de la présente analyse. En fait, l'auteur souligne que toute analyse de matériel verbal ou écrit renvoie nécessairement à des hypothèses d'ordre linguistique. En ce sens, toute procédure de lecture de textes est tributaire d'une théorie sur le langage et, par le fait même, de principes philosophiques, épistémologiques et théoriques.

Dans le cadre de cette recherche, le contenu et le langage des discours seront davantage analysés comme des objets transparents, donc comme des **contenus manifestes**. En revanche, l'analyse du contenu manifeste du discours politique pourra possiblement mener à une interprétation des contenus latents, d'autant plus que les documents étudiés sont générateurs de sens pour tous les intervenants oeuvrant au sein de la petite enfance, depuis le virage marquant de 1997 des services offerts aux jeunes enfants. Pour ces raisons, la présente analyse de contenu des discours politiques du MELS et du MFACF veut à juste titre établir des liens avec les orientations ministérielles présentes dans ces discours en matière de partenariat et la situation actuelle du partenariat lors de la transition CPE/maternelle, afin d'établir un rapport de cohérence ou peut-être même d'incohérence (modèle systémique).

### *Catégorisation de l'analyse de contenu*

Inspirés d'Aktouf (1987), Mayer et Deslauriers (2000) ont mis au point une catégorisation contenant six types d'analyse : l'analyse exploratoire, l'analyse de vérification d'hypothèse, l'analyse de contenu qualitatif, l'analyse de contenu quantitatif, l'analyse centrée sur le contenu manifeste et l'analyse centrée sur le contenu latent. Pour catégoriser les analyses selon leur type, il faut prendre en considération les données et le matériel recueillis. Mayer et Ouellet (1991) classent, quant à eux, les analyses de contenu selon trois critères, dont le type de recherche, la méthode et le traitement des données.

Pour ce qui est de la présente recherche, le contenu de l'analyse est le discours du MELS et du MFACF (loi des services à la petite enfance, plan d'action ministériel et programmes éducatifs) traitant du partenariat lors de la transition CPE/maternelle. Ainsi, à la lumière des classifications de Mayer et Ouellet (1991) et du discours analysé, il est facile d'identifier la catégorisation de cette étude.

Premièrement, il ressort que le type de recherche qui sera effectué tend à être une **analyse de vérification de contenu**, car elle cherche à vérifier la cohérence entre le discours politique et les pratiques de partenariat perçues actuellement, mais elle peut être également une **analyse de contenu qualitative** qui tente de comprendre en profondeur le message véhiculé dans le discours du MELS et du MFACF, en regard du partenariat. Autrement dit, c'est une méthode intensive du discours, car elle consiste à analyser un nombre concis d'informations rigoureusement définies et l'enchaînement subtil entre les différents éléments du

discours. En ce sens, il existe deux niveaux d'analyse du discours, soit « le fond » (ce qui est dit) et « la forme » (manière dont le discours est formulé).

Deuxièmement, il est indubitable que la méthode de recherche est clairement **qualitative**. Pour Mayer et Ouellet (1991), l'approche qualitative ne vise pas la généralisation mais une représentation intéressante de la réalité, soit le partenariat lors de la transition CPE/maternelle, dans ce cas-ci. Troisièmement, le traitement du contenu consiste majoritairement une **analyse interne**. Cependant, l'analyse externe, c'est-à-dire le contexte dans lequel le discours a été prononcé, est implicitement utilisée, car le sujet de la recherche et sa prémisse sous-jacente émanent d'une certaine lecture externe.

D'emblée, l'analyse de contenu des discours gouvernementaux effectuée par le biais de cette étude vise à confirmer ou infirmer deux hypothèses de recherche qui sont les suivantes :

- Il existe un écart entre les discours du gouvernement (orientations ministérielles) et les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle.
- Le gouvernement n'est pas assez explicite, affirmatif, voire directif, dans ses orientations ministérielles en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle.

En conséquence, la codification utilisée est prédéterminée, mais elle peut être modifiée au besoin. Donc, cette codification est dite **mixte**. Huberman et Miles (1991) suggèrent trois types de codes utilisés pour la codification des unités

minimales de sens qui sont respectivement les codes descriptifs, les codes interprétatifs et les codes explicatifs. Les codes préétablis pour cette étude seront de nature **interprétative**, car certains codes impliquent une interprétation de premier niveau par rapport aux termes utilisés dans le texte (Poirier, 2005). En outre, l'élaboration et le choix des codes ont été influencés par le cadre théorique de la recherche. Ces derniers sont d'ailleurs présentés, en annexe, dans l'arbre thématique et dans le livre de codes s'y rattachant.

### **3.3.2 Étapes de l'analyse de contenu**

Tout dépendamment du type d'analyse de contenu choisi, le chercheur doit suivre certaines étapes, afin de mener sa recherche à terme. Plusieurs auteurs, dont Mayer et Deslauriers (2000) et L'Écuyer (1989), s'entendent pour dire que l'analyse de contenu comporte trois étapes. La première étape est la préparation du matériel et réside dans la transcription des entrevues ou des interviews. Ce processus est aussi appelé le compte rendu mot à mot. Toutes les informations connexes et pertinentes à l'analyse doivent également être notées. Ainsi, tout le matériel doit être retranscrit sur un outil de traitement de texte, afin d'être analysé à l'aide d'un logiciel. La deuxième étape implique la préanalyse du matériel recueilli, soit la prise de connaissance et la première lecture du matériel à analyser. Cette étape permet donc au chercheur d'avoir une vue d'ensemble et une idée générale des thèmes contenus dans son matériel. La troisième étape consiste en l'analyse même. En effet, c'est à ce moment que le chercheur sélectionne des unités de sens qui peuvent se retrouver sous diverses formes : unités physiques, unités syntaxiques, référent, thème ou proposition. En considérant que la tangente adoptée pour la présente étude tend

davantage vers une analyse de contenu thématique qui implique une démarche de thématisation séquenciée, ces trois étapes ont été retenues pour analyser le contenu des discours politiques relatifs à la transition CPE/maternelle.

Lors de la première étape, les documents analysés ont été transcrits sur le traitement de texte Microsoft Office Word, dans le but de les traiter manuellement. Par la suite, la préanalyse du matériel a permis la thématisation séquenciée. Ainsi, après la première lecture du corpus à analyser, les termes récurrents relatifs au partenariat ont été soulignés et retranscrits dans une liste de termes. Ceci a permis de constituer une fiche thématique (arbre thématique). Enfin, cette fiche a été appliquée au reste du corpus des données, afin de procéder à l'analyse thématique complète.

### 3.3.3 Arbre thématique



Puisque la deuxième étape de l'analyse de contenu de Mayer et Deslauriers (2000) ou de L'Écuyer (1989) consiste à la préanalyse du matériel et que la présente étude est une analyse de contenu thématique, l'élaboration d'un arbre thématique qui classifie des codes sous des thèmes plus généraux (**codes thématiques**) s'avérait essentielle. Bien entendu, cette conception a été tributaire de la lecture d'un texte issu du corpus du discours à analyser, tout comme le veut la technique de thématisation séquenciée. L'arbre thématique et le livre de codes créés pour procéder à l'analyse de contenu du discours politique du MELS et du MFACF (loi des services à la petite enfance, plan d'action ministériel et programmes éducatifs), en regard de la transition CPE/maternelle et du partenariat qui lui est relatif (Voir appendice C). La définition du partenariat retenue pour la présente étude utilise les termes de collaboration, de coordination, de concertation, de cohérence, de continuité, de coopération, de

communication, de réussite, de développement harmonieux, de préparation ou de rite de passage, comme des manifestations, à un degré différent certes, du partenariat. La hiérarchisation des concepts relatifs au partenariat dans l'arbre thématique et le livre de codes utilisés dans cette étude pour réaliser l'analyse de contenu thématique se basent sur les définitions qui ont été retenues et expliquées, dans le cadre théorique de la recherche. Il est important de mentionner que les concepts ne sont pas hiérarchisés selon leur importance, mais plutôt selon un ordre logique et un enchaînement conséquent. Par exemple, la communication (correspondre avec autrui) est tributaire du partenariat (agir conjointement), tout comme le partenariat est dépendant de la concertation (travailler ensemble pour agir conjointement) qui doit, à son tour, nécessairement débiter par la collaboration (travailler ensemble).

### **3.4 Validation de la recherche**

#### **3.4.1 Validité de l'étude de cas**

L'étude de cas a souvent été critiquée d'après la subjectivité du chercheur ainsi qu'en regard de son manque de représentativité et de rigueur que ce soit dans la collecte, la constitution ou l'analyse des données (Poirier, 2005). Pourtant, l'étude de cas est fort utilisée en sciences sociales. Dans ces conditions, il importe donc que le chercheur définisse adéquatement et rigoureusement les termes ou les éléments constitutifs de sa méthodologie, voire de sa recherche, afin d'éviter toute discréditation. D'ailleurs, plus le cadre théorique et la méthodologie de recherche sont clairement définis ou explicités, plus il est facile d'arriver à une explication théorique.



C'est lors de la cinquième étape de l'étude de cas, l'étape de la validation de la recherche, que la validité prend toute son importance, particulièrement en ce qui a trait à la validité de construit (plan et structure de la recherche), la validité interne (cohérence interne), la validité externe (validité scientifique) ou la fiabilité (abstraction des biais et possibilité de généralisation). Il est noter que l'une des principales limites de l'étude de cas porte justement sur la validité externe restreinte des résultats (Chikombah, Chivore, Maravanyika, Nyagura et Sibanda, 1996). En regard de la validité interne, il est important de spécifier que la présente recherche est une **étude de cas imbriquée**. Par conséquent, il est primordial de toujours garder une vue d'ensemble du cas étudié et de faire attention de ne pas trop se concentrer sur l'analyse des sous-unités d'analyse. Le cas échéant, l'analyse et ses résultats ne correspondraient plus aux objectifs, voire aux devis, fixés au départ. En ce sens, le chercheur ne doit jamais changer ses devis, dans le but de les faire correspondre aux résultats obtenus. Dans cette étude, les objectifs fixés au départ n'ont pas été changés pour qu'ils correspondent davantage aux résultats obtenus.

Bref, la validité d'une étude de cas qualitative, unique, imbriquée, intrinsèque et interprétative est très complexe à atteindre. Certes, ce n'est que dans la rigueur de la démarche du chercheur que le tout peut être maintenu.

### **3.4.2 Validité de l'analyse de contenu**

L'analyse de contenu classique porte essentiellement sur les fréquences d'apparition de mots dans un texte, et ce, même si rien n'assure que la récurrence élevée d'un mot justifie de le considérer plus significatif qu'un autre (Anadon, 1989). En l'occurrence, la validité et la véracité de l'analyse de contenu classique présentent

quelques failles, car cette dernière met de côté l'organisation du discours, l'agencement des signes, la forme du message et les conséquences de l'activité linguistique. De la sorte, toutes les significations possibles d'être dégagées du texte sont brimées par le cadre rigide d'une catégorisation thématique, isolée et fermée. Pour enrayer ce problème, des méthodes qui prennent davantage en considération la globalité du texte ont été créées. Elles sont flexibles tout au cours de l'analyse. Ces modèles de codification sont dits ouverts ou mixtes. Pour ces raisons, la présente étude utilise la codification mixte. Cette façon de faire a amené à retirer deux codes initialement mis dans l'arborescence, soit « Observations » et « Actions », ont été retirés suite à l'analyse. En fait, il n'y a pas eu de citation pertinente se rapportant au code « Observations ». Quant au code « Actions », sa signification était trop large et recouvrait tous les codes classés sous la section « SERVICES » de l'arbre thématique.

Certes, la validité est avant tout tributaire de la cohérence et de la reproductibilité. Tant et si bien que la qualité de ces codes et l'agilité avec laquelle les codes ont été élaborés, analysés, classés ou catégorisés sont prépondérants en matière de fiabilité de l'analyse. Certains chercheurs, dont Patton (1990) vont jusqu'à affirmer que l'idéal serait que les émetteurs des discours analysés confirment la crédibilité, voire la justesse, des résultats. Néanmoins, la présente étude ne peut avoir cette prétention, vu l'accessibilité restreinte aux émetteurs des documents gouvernementaux analysés. En cet effet, cet auteur donne quelques points importants à considérer lorsqu'il est question des codes et de leur qualité. Selon lui, les catégories doivent être : 1) exhaustives et en nombre limité ; 2) pertinentes ; 3) objectives et clairement définies ; 4) homogènes ; 5) productives ; et 6) mutuellement exclusives. Ces critères respectés, l'exactitude de la codification et de la

classification est d'autant plus indéniable. Dans le cadre de cette étude, l'application rigoureuse de ces critères a guidé la création de l'arbre thématique.

La validité et la fiabilité des logiciels informatiques utilisés en recherche qualitative ou en analyse de contenu sont nettement renforcées par la **combinaison manuel/informatique**. Tant et si bien que cette osmose tendent à donner des résultats meilleurs, voire supérieurs (Welsh, 2002). Dans une perspective de flexibilité et d'accessibilité, la présente recherche a recours à l'outil informatique Microsoft Office Word<sup>2</sup>. D'ailleurs, cet outil facilite la réalisation de l'analyse de contenu, même s'il ne permet pas de faire les liens automatiques et informatisés en regard de la compréhension profonde des thèmes contenus dans les unités minimales de sens. Faute d'avoir cette fonctionnalité avec ce logiciel, le chercheur doit intervenir manuellement, afin que toutes les idées et les thèmes du contenu analysé soient complètement vérifiés. C'est ce qui a permis notamment de réaliser des vérifications plus rigoureuses du contenu à analyser dans le cadre de la présente recherche.

Une autre des limites de la validité de l'analyse de contenu des discours est que la méthode d'analyse n'est pas parfaitement capable de traiter le discours comme une interaction verbale située, dans ses dimensions linguistiques (liées à la syntaxe, au lexique et à la sémantique), situationnelles (liées à l'univers de référence et à la situation d'interaction) et dans ses contraintes hiérarchiques (liées à la structure hiérarchique du discours). Le but d'élaborer une méthode d'analyse intégrée de la constitution du comportement humain, incluant les activités verbales et non verbales,

---

<sup>2</sup> En regard du corpus de textes peu volumineux à analyser et du besoin de flexibilité du logiciel, la présente étude a eu recours à l'outil informatique Microsoft Office Word plutôt qu'à un logiciel d'analyse, tel NVIVO, pour effectuer son analyse de contenu.

constitue le principal défi actuel de la communauté de chercheurs qui s'intéressent au discours (Pudelko, Daele et Henri, Document inédit). À tous ces égards, il est pertinent d'ajouter que l'un des inconvénients majeurs de l'analyse de contenu est que, la plupart du temps, le matériel analysé n'a pas été écrit ou filmé en vue des fins auxquelles le chercheur compte les utiliser (Chikombah et al, 1996). Cette affirmation est d'autant plus vraie dans le cas de la présente recherche, où les discours étudiés ont été consignés à des fins d'orientations gouvernementales et administratives des services offerts à la petite enfance. En somme, toutes limites de la validité sont hautement prises en considération (codification mixte, qualité des codes utilisés, combinaison manuel/informatique, rigueur dans les choix méthodologiques, prise en considération du contexte dans lequel le discours a été écrit, etc.), de façon à réduire le plus possible les biais de l'analyse de contenu.

## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Étant donné que la présente recherche veut vérifier les orientations ministérielles présentes dans le discours du MELS et du MFACF en regard du partenariat des intervenants de la petite enfance lors de la transition à la maternelle, le concept qui a servi à l'élaboration de l'arborescence est le partenariat. Suite à la lecture globale du corpus de textes à analyser, des concepts qui lui sont relatifs ou qui l'impliquent implicitement ont été ajoutés. Lorsque le terme partenariat était directement employé dans les écrits, il était interprété que le message était explicite. Toutefois, lorsque le discours optait pour des concepts qui impliquent indirectement le partenariat, comme la collaboration, la coordination, la concertation, la cohérence, la continuité, la coopération, la communication, la réussite, le développement harmonieux, la préparation ou le rite de passage, il était dégagé que le discours était plutôt implicite.

L'arbre thématique des codes a été appliqué au corpus de texte, soit les documents édités par le MELS et le MFACF suite aux *Nouvelles dispositions de la politique familiale* de 1997. Les codes utilisés étaient de nature interprétative de premier niveau, c'est-à-dire que la correspondance était directe. Par exemple, si le code était le mot communication (CP), tous les extraits contenant ce mot ou les mots de la même famille, soit le verbe communiquer et toutes ses conjugaisons, étaient classés ensemble. De surcroît, certains synonymes ou idées similaires à un code

étaient également classés ensemble. En guise d'exemple, pour ce qui est du code appelé préparation (E3), il comprend tout ce qui sous-entend l'adaptation ultérieure à l'école (maternelle). Il n'y avait donc pas d'extrapolation supplémentaire à faire. En fait, l'interprétation de premier niveau facilite la reproductibilité de l'étude. De plus, étant donné que la codification était mixte, c'est-à-dire qu'elle pouvait être modifiée au cours de l'analyse de contenu, certains extraits dont la teneur s'est avérée pertinente ont donc été classés sous le code appelé divers (D). Alors, suite à l'analyse de contenu thématique des discours politiques relatifs à la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (1997) en regard du partenariat lors de la transition CPE/maternelle, certains constats peuvent être faits. Dans ce chapitre, les résultats obtenus sont présentés et interprétés en deux parties. En premier lieu, les résultats qui se rattachent aux documents reliés au CPE sont explicités. En second lieu, les données propres aux documents relatifs à la maternelle sont exposées. Par la suite, les résultats sont interprétés selon les cadres de référence de la recherche.

#### **4.1 Documents relatifs au CPE**

À priori, l'énoncé de la loi des services à la petite enfance, le livre blanc des *Nouvelles dispositions de la Politique familiale, Les enfants au cœur de nos choix* (1997), ainsi que le *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (1997) mis en place par le MFACF sont les documents qui contiennent le discours politique régissant les CPE. Comme mentionné précédemment, le contenu de ces documents a été analysé à l'aide de l'arbre thématique conçu relativement au partenariat lors de la transition CPE/maternelle. Tout d'abord, l'importance consentie à la petite enfance

est fort perceptible dans le plan d'action ministériel. D'ailleurs, ce dernier insiste beaucoup sur la prévention du décrochage scolaire et sur la réussite scolaire. Les extraits qui suivent le montrent bien.

De façon claire le Québec exprime un parti pris à l'égard de ses enfants, de leur développement, de leur réussite<sup>3</sup> et de leur contribution future à notre collectivité, en proposant à la population des changements qui auront un effet déterminant sur le bien-être des familles. (p.1)

Le Québec fait le choix collectif d'offrir à ses enfants – comme on le fait déjà avec succès aux Etats-Unis, en Espagne, en Suède, en Nouvelle-Zélande, en Belgique et en France- l'accès à des services éducatifs accueillants et stimulants, qui les préparent mieux à l'école. Grâce à cette mesure, le gouvernement veut également contribuer à prévenir le décrochage scolaire qui, nous le savons, creuse ses racines dès les premières années du primaire. (p.10)

Ces services destinés aux enfants de 5 ans et moins doivent permettre à tous les enfants du Québec, quel que soit le statut de leurs parents, d'acquérir et de développer des habiletés qui les placeront en situation de réussite scolaire. Aussi, doit-on assurer la qualité des services offerts en fonction d'une programmation capable de stimuler l'enfant, le suivi de l'apprentissage, la participation des parents et l'assiduité de la fréquentation de ces services éducatifs par l'enfant. (p.10)

Enfin, la volonté de s'adapter aux changements de la société, entre autres, pour répondre aux besoins de l'enfant et pour favoriser son développement harmonieux, est abordée. Pour ce qui est du *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (1997), il mise énormément sur le développement global et harmonieux de l'enfant : « Le développement global de l'enfant constitue l'orientation majeure préconisée dans toutes les activités à mettre en place. » (p.35) Néanmoins, il parle aussi d'harmonie, de cohérence et de préparation avec le milieu scolaire.

Un milieu de vie chaleureux et stimulant pour les enfants, favorable à leur développement et à l'acquisition des habiletés requises pour leur adaptation ultérieure et leur réussite à l'école, voilà ce que seront les

---

<sup>3</sup> Tous les soulignements de mots sont des ajouts de l'auteur de la recherche, afin de mettre en relief les propos ressortis ou répertoriés.

centres de la petite enfance. Le programme éducatif a été conçu pour eux, pour cet apprentissage avant la maternelle<sup>4</sup>. (p.5)

La réforme de l'éducation confirmait également l'importance du volet éducatif des services à la petite enfance en proposant, pour les centres de la petite enfance, l'élaboration d'un programme éducatif qui s'harmonise avec le *Programme d'éducation préscolaire*. (p.9)

En évoluant ainsi, l'enfant sera en mesure d'entreprendre les étapes ultérieures de son développement, notamment son entrée à l'école<sup>5</sup>. (p.35)

En ce sens, un des objectifs du programme quant au développement de l'enfant est justement de « Préparer les étapes ultérieures du développement ». Cet objectif stipule ce qui suit :

Les centres de la petite enfance s'inscrivent dans une mission éducative globale, plutôt que dans une approche scolarisante où l'accent serait mis en priorité sur les dimensions cognitives et langagières. En favorisant l'actualisation du potentiel de développement de l'enfant, les centres de la petite enfance lui assurent la possibilité d'acquérir ou de maîtriser plusieurs attitudes ou habiletés précédant les apprentissages systématiques proposés ultérieurement par l'école : confiance et estime de soi, respect des autres, motivation, goût de la découverte, expression de son point de vue, capacité d'attention, habitudes de recherche de solutions, etc. Son passage à l'école est ainsi facilité<sup>6</sup>. (p.17)

Par ailleurs, il semble faire de la continuité son véritable cheval de bataille. Plusieurs citations viennent mettre en relief toute l'importance accordée à la continuité éducative entre le CPE et la maternelle. En voici quelques unes.

La création des centres de la petite enfance est apparue à un moment propice pour l'adoption d'orientations permettant d'assurer la qualité de l'ensemble des services éducatifs offerts par les centres et favorisant la continuité éducative entre les centres et le milieu scolaire. (p.9)

Ce milieu de vie doit permettre également une continuité avec les expériences de l'enfant dans sa famille, dans la société et, ultérieurement, dans le milieu scolaire. (p.11)

---

<sup>4</sup> Cette citation a été codée E3, soit comme une citation connexe au concept de préparation à l'école.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.



Le personnel des réseaux de partenaires aura la possibilité d'adapter en conséquence ses services pour favoriser la continuité éducative. (p.35)

De plus, un des objectifs du programme quant à la qualité de l'intervention éducative auprès des jeunes enfants est pertinemment d'assurer « la continuité éducative entre les centres de la petite enfance et les autres services éducatifs.» (p.13)

Cet objectif se formule ainsi :

L'existence d'un programme éducatif appliqué dans tous les centres de la petite enfance facilite la continuité avec le programme préscolaire commun à l'ensemble des écoles québécoises. Une connaissance réciproque des programmes ou orientations éducatives par le personnel éducateur des centres de la petite enfance, les enseignants de la maternelle et le personnel des services de garde en milieu scolaire travaillant auprès des enfants de maternelle ne peut que faciliter l'intégration des enfants à la maternelle. Par ailleurs, la connaissance du programme des centres de la petite enfance par les intervenants d'autres réseaux partenaires, [...]. (p.13-14)

Malgré le fait que le programme éducatif implique clairement le milieu scolaire lorsqu'il est question de continuité, il peut être interprété qu'il en va autrement lorsqu'il parle de collaboration. Les orientations ministérielles concernant la collaboration concrète entre le CPE et la maternelle sont minimes et implicites, contrairement à celles impliquant les CPE et les parents. En ce sens, la prochaine citation met en lumière combien la prescription d'actions de collaboration des CPE avec les parents est sans équivoque.

Les centres de la petite enfance sont des services communautaires qui donnent une place importante aux parents. Leurs conseils d'administration sont formés en majorité de parents utilisateurs des services. Ces derniers peuvent compter sur des gestionnaires qui partagent leurs préoccupations et qui sont à l'écoute de leurs besoins. La participation des parents à la vie quotidienne des centres leur permet d'entrer en contact les uns avec les autres et de s'engager dans leur communauté. Enfin, les nombreuses possibilités d'échange entre les parents, les gestionnaires et le personnel

éducateur des centres ouvrent la porte à une véritable collaboration pour la création d'un environnement éducatif de qualité. (p.11)

Bien que les définitions du partenariat de Bouchard et al aient été écartées, il y a un parallèle intéressant à faire avec ce dernier extrait. En fait, le fonctionnement du conseil d'administration des CPE rencontre directement l'idée véhiculée dans la définition du partenariat de ces auteurs. Cette idée se caractérise notamment par le partage du pouvoir dans le cadre d'échanges directs ainsi que par la prise de décision ou de réciprocité qui lie les différents partis

Dans un autre ordre d'idée, à travers les orientations ministérielles pour les parents, celles pour les intervenants de la petite enfance, notamment pour les enseignants de maternelle, peuvent être indirectement relevées s'il est considéré que ces derniers sont des adultes qui entourent l'enfant lors de son développement. L'extrait qui suit l'illustre bien.

Progressivement, l'enfant verra entrer dans son univers, au centre de la petite enfance et ailleurs, d'autres adultes et enfants qui joueront un rôle actif dans son développement et auxquels il s'attachera. L'ouverture à d'autres adultes ne pourra se faire harmonieusement que si l'enfant a développé une solide relation de confiance à l'égard de ses parents et si l'ensemble des adultes qui l'entourent développent entre eux des relations de confiance mutuelle, d'entraide et de respect. Des relations harmonieuses entre le personnel éducateur et les parents donnent à l'enfant le sentiment de vivre dans un univers cohérent<sup>7</sup> auquel il pourra s'adapter plus facilement. Cette collaboration est aussi très avantageuse pour les parents et le personnel éducateur. (p.21)

En revanche, l'accent mis sur la continuité éducative entre le CPE et la maternelle vient contrebalancer cette situation, en les incluant explicitement. Or, dans la conclusion, la maternelle est clairement mentionnée et interpellée.

---

<sup>7</sup> Le terme cohérent a été codé C1, c'est-à-dire comme un mot relatif à la cohérence.

Le personnel des maternelles, des services de garde en milieu scolaire et des autres réseaux tels ceux de la santé et des services sociaux disposeront d'un outil [Programme éducatif]<sup>8</sup> pour comprendre ce que les enfants vivent dans les centres de la petite enfance. (p.35)

En somme, voilà ce qui est ressorti de l'analyse de contenu thématique des documents relatifs aux CPE. Donc, il est maintenant opportun de présenter les résultats de l'analyse réalisée à partir des documents qui régissent les maternelles, les enseignants ou les autres acteurs du milieu scolaire.

#### **4.2 Documents relatifs à la maternelle**

D'emblée, l'énoncé de la loi des services à la petite enfance, le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (2001) pour la réforme de l'éducation ainsi que le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) rédigé par le MELS consistent le discours politique chapeautant les maternelles relativement à la transition CPE/maternelle et au partenariat qui en découle. Suite à l'analyse de contenu thématique de la loi des services à la petite enfance, il ressort que le développement harmonieux de l'enfant et la qualité des services sont des préoccupations essentielles. Pour ce qui est du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), la réussite et le développement harmonieux de l'enfant sont maintes fois mentionnés. En plus, la collaboration, la concertation, la coopération, la continuité, la cohérence et l'idée de préparation sont légèrement abordées.

Malgré ces deux documents plutôt faibles en orientations ministérielles relatives au partenariat CPE/maternelle, il est ressorti que le contenu du plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (2001) pour la réforme de l'éducation est

---

<sup>8</sup> Ces mots sont un ajout de l'auteure pour préciser ce à quoi le terme employé fait référence.

plus significatif. Dans le message de la ministre, l'introduction, la première ligne d'action et la conclusion de ce document ont été analysés. Bien qu'il soit encore question de réussite et de développement harmonieux du tout-petit, la ministre va plus loin en parlant clairement de collaboration, de communication et de concertation entre les agents éducateurs oeuvrant auprès de ce dernier. D'ailleurs, dans la première ligne d'action de ce plan ministériel, *Intervenir dès la petite enfance*, elle indique que « le sens du virage, c'est d'accroître la cohérence des interventions des différents ministères, organismes et agents. » (p.3) Cette affirmation cadre exactement avec le problème de recherche qui implique justement la cohérence entre les interventions, afin d'assurer une certaine continuité éducative, ainsi que le partenariat entre deux ministères (MELS et MFACF), deux institutions (CPE et maternelle) et divers agents éducatifs (éducateurs et enseignants). En ce sens, il est également mentionné qu'il faut :

Assurer la cohérence et la continuité des interventions éducatives destinées aux enfants de quatre et cinq ans, que ce soit en milieu scolaire ou dans les centres à la petite enfance. Afin de convenir d'un programme éducatif intégré, le ministère de l'Éducation et l'Office des services de garde à l'enfance travaillent de concert<sup>9</sup>. (p.6)

Certes, cette citation est très à propos avec la problématique de recherche. Bien que le terme de partenariat ne soit pas utilisé, un lien de premier niveau peut être fait entre cet extrait et la définition théorique du partenariat retenue dans le cadre de cette recherche. Ces propos stipulent que les services éducatifs à la petite enfance, soit le CPE et la maternelle, travaillent ensemble pour agir conjointement. Bref, ils doivent assurer la qualité des services pour que les enfants vivent une transition harmonieuse

---

<sup>9</sup> Les mots « travaillent de concert » ont été codés S3, soit comme un synonyme de concertation.

(cohérence et continuité), et ce, par le biais d'une certaine collaboration (travailler de concert). Un autre passage vient renforcer cette idée :

Le ministère de l'Éducation et l'Office des services de garde à l'enfance, en collaboration avec les commissions scolaires et les organismes intéressés, verront à adapter l'offre de services en matière de formation et de perfectionnement aux besoins des intervenants et intervenantes auprès de la petite enfance, pour faire face à ces nouvelles réalités. (p.7)

Par ailleurs, le terme de partenariat est indirectement utilisé en regard de la collaboration :

Pour en assurer et en soutenir la mise en oeuvre, la collaboration des principaux partenaires<sup>10</sup> qui ont à coeur cette réforme est nécessaire. Au-delà du concours indispensable des partenaires<sup>11</sup> institutionnels et pour que se matérialise le virage souhaité ici, il faudra aussi - et surtout - compter sur l'engagement des élèves, sur le soutien des parents, sur l'appui de la collectivité et sur le dynamisme de celles et ceux qui font l'école. (p.55)

Enfin, le souci de préparation et de réussite à l'école est aussi subtilement abordé dans l'extrait qui suit :

Comme le prévoit la politique familiale rendue publique le 23 janvier 1997, les centres à la petite enfance développeront graduellement une offre de services, à coûts minimes, pour tous les enfants de 4 ans. Ainsi, ces enfants pourront bénéficier d'un encadrement qui favorise leur développement, se familiariser progressivement<sup>12</sup> avec un environnement d'apprentissage stimulant et acquérir des habiletés qui leur donneront d'égales chances de succès<sup>13</sup> à l'école. (p. 4)

Donc, il peut être traduit que l'idée de préparation pourrait impliquer la continuité éducative entre les deux institutions qui devrait passer par le partenariat.

---

<sup>10</sup> Le terme partenaires a été codé C3, c'est-à-dire comme un mot relatif au partenariat.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ces termes ont été codés E3, c'est-à-dire comme des termes étant connexes au concept de préparation à l'école.

<sup>13</sup> Cette terme a été codé E1, soit comme un concept synonyme de la réussite.

Assurément, certaines orientations ministérielles relatives au partenariat lors de la transition CPE/maternelle sont explicitement perceptibles dans le contenu du discours politique relatif à la maternelle, notamment dans le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (2001). En ce sens, la dernière phrase du document semble mettre en importance l'idée du consensus des acteurs impliqués face à la réussite de la réforme : « C'est bel et bien au quotidien, avec la collaboration, les efforts et l'enthousiasme de tous et de toutes, que se prendra le virage du succès. » (p.55)

Tout compte fait, la ministre de l'époque semblait avoir la volonté d'harmoniser les services éducatifs à la petite enfance ainsi que d'encourager les divers intervenants à travailler et à agir ensemble. Certes, le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (2001) est largement en lien avec la problématique de recherche.

### **4.3 Interprétation des résultats selon les cadres de référence**

Suite aux résultats obtenus, certaines réflexions émanent en regard du problème de recherche. Alors, pour mieux articuler ces liens, deux modèles sont utilisés. D'ailleurs, ces derniers ont été définis préalablement dans le cadre conceptuel de la recherche. Dans un premier temps, les résultats sont alors interprétés avec le modèle systémique d'Easton (1974) et dans un deuxième temps, ils sont analysés avec le modèle écologique de Bronfenbrenner (1981).

#### **4.3.1 Interprétation à partir du modèle systémique (Easton, 1974)**

Dans cette recherche, le modèle systémique est un outil d'analyse très utile, voire pertinent, pour répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche qui

consiste à faire le parallèle entre les orientations ministérielles du discours politiques (les impacts désirés) et les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle (les impacts observés). Pour ce faire, le contenu des discours politiques a été analysé en regard de la thématique du partenariat et les résultats ont été présentés antérieurement. Maintenant, ces résultats doivent être analysés, et ce, toujours en lien avec les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle (peu de partenariat). Ainsi, cela permet de vérifier l'ampleur de l'écart entre le discours politique et les pratiques de partenariat perçues actuellement relativement à la première hypothèse de recherche.

Dans la première ligne d'action, *Intervenir dès la petite enfance*, du plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (2001), le MELS prescrit « d'accroître la cohérence des interventions des différents ministères, organismes et agents » (p.3). De plus, en regard de la réforme, il est ajouté que :

Pour en assurer et en soutenir la mise en oeuvre, la collaboration des principaux partenaires qui ont à coeur cette réforme est nécessaire. [...] Au-delà du concours indispensable des partenaires institutionnels et pour que se matérialise le virage souhaité ici, il faudra aussi — et surtout — compter sur l'engagement des élèves, sur le soutien des parents, sur l'appui de la collectivité et sur le dynamisme de celles et ceux qui font l'école. C'est bel et bien au quotidien, avec la collaboration, les efforts et l'enthousiasme de tous et de toutes, que se prendra le virage du succès. (p.55)

L'idée de collaboration est affirmée et peut être perceptible. Pour ce qui est du *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (1997), le MFACF est catégorique sur la continuité éducative entre le CPE et la maternelle. Bref, il fait de la continuité son arme de prédilection. D'ailleurs, il va même jusqu'à affirmer que le programme devrait permettre « à tous les partenaires oeuvrant dans le domaine de la

petite enfance de bien connaître la mission des centres et d'être ainsi en mesure de mieux les soutenir. » (p.5) Somme toute, un des moyens pour atteindre toutes ces orientations ministérielles données aux intervenants de la petite enfance, que ce soit la continuité, la cohérence, la collaboration, la concertation, la réussite ou le développement de l'enfant, semble être le recours au partenariat. Pourtant, à l'heure actuelle, il existe très peu de moyens efficaces pour faciliter la transition des enfants du CPE à la maternelle et, par le fait même, pour assurer le partenariat entre ces deux institutions (Cormier, 2003 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Miron 2003). Par voie de conséquence, avec le schéma de l'analyse systémique, il est évident que la première hypothèse de recherche peut être confirmée, à l'effet qu'il existe un écart entre les discours du gouvernement (orientations ministérielles) et les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle.

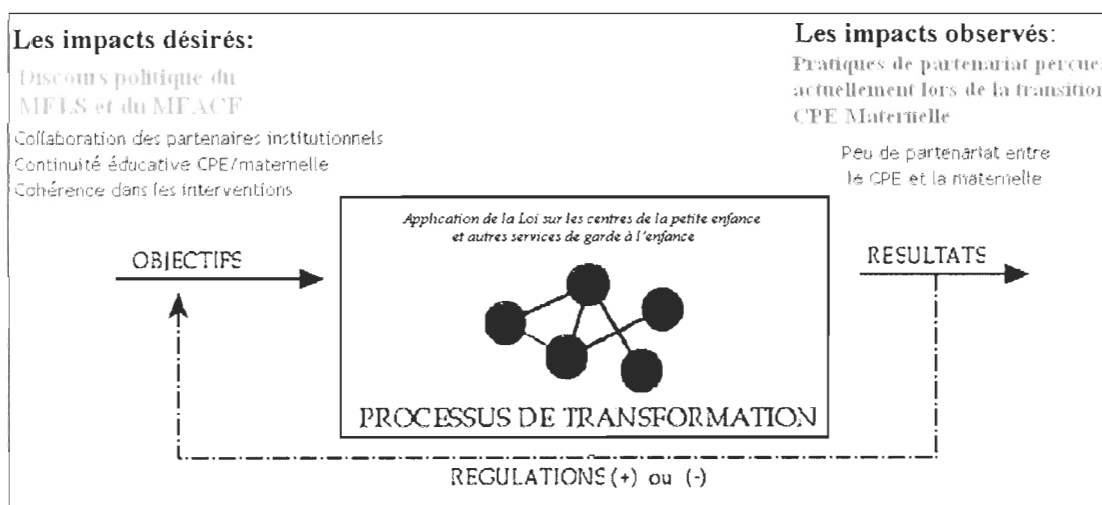


Figure 5 Schéma de l'interprétation des résultats à l'aide du modèle systémique

Alors, selon la pensée systémique qui consiste à vérifier l'atteinte des objectifs (orientations) que le système s'est fixés au départ (collaboration des partenaires institutionnels, continuité éducative CPE/maternelle et cohérence dans les



interventions), par le biais des résultats perceptibles (peu de partenariat entre le CPE et la maternelle), l'écart entre le discours politique du MELS et du MFACF puis les pratiques de partenariat perçues actuellement peut être dégagé. Cette régulation, voire cette vérification, s'avère donc négative, car il semble y avoir un écart entre les impacts désirés (objectifs) et les impacts observés (résultats).

#### 4.3.2 Interprétation à partir du modèle écologique (Bronfenbrenner, 1981)

À la lumière de l'interprétation réalisée à l'aide du modèle systémique, il est facile de jeter un regard sur les résultats obtenus à l'aide du modèle écologique. Ce modèle sous-tend que l'exosystème a forcément des influences sur l'enfant, sur les microsystèmes de ce dernier ainsi que sur les mésosystèmes. Autrement dit, la sphère politique et son discours, par intérim, a nécessairement un impact sur l'individu (l'enfant), sur sa relation avec ses milieux de vie (enfant/CPE, enfant/maternelle) ainsi que sur les relations qu'entretiennent ces derniers entre eux (CPE/maternelle). Or donc, par une analyse systémique des pratiques de partenariat actuellement perçues, il semble que cette dernière ne va pas très loin dans les impacts désirés par les orientations du MELS et du MFACF lors de l'application de la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (1997). Ainsi, il est pertinent d'affirmer que la sphère politique (exosystème), plus précisément le discours politique du MELS et du MFACF, apparaît influencer très peu la relation qu'entretiennent le CPE et la maternelle (mésosystème) lors de la transition de l'enfant d'un milieu à l'autre.

Suite à ce constat, la deuxième hypothèse de recherche peut être mise en scène, afin de savoir si cet écart entre le discours politique et les pratiques de partenariat

perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle est tributaire du fait que le discours du MELS et du MFACF n'ait pas été assez explicite dans ses orientations ministérielles. À ce sujet, Anadon (1989) parle d'éléments constitutifs du discours, dont l'argumentation et la narrativité à l'intérieur de ce dernier. En fait, ces dernières sont des facteurs de cohérence du texte qui prennent toute leur importance dans les récurrences et les progressions du texte. Les récurrences dans le discours politique analysé sont clairement perceptibles avec la fréquence de l'apparition des codes, lors de l'analyse de contenu. D'ailleurs, cette fréquence est schématisée en annexe à l'aide d'un graphique circulaire de l'analyse de contenu thématique du discours politique du MELS et du MFACF relativement au partenariat lors du passage à la maternelle. Dans le discours politique analysé, le MELS et le MFACF créent, ordonnent et montrent leurs intentions en regard du partenariat CPE/maternelle, afin de créer un certain effet de persuasion ou de faire naître une représentation qui sert à convaincre et à dégager un jugement collectif auprès des intervenants oeuvrant au sein de la petite enfance. La stratégie de ces instances politiques, pour bâtir leur discours, devait normalement consister en une sélection de significations et de concepts mobilisateurs relatifs au partenariat. De ce fait, l'argumentation et la narrativité du discours politique permettent de distinguer les objets du discours (concepts), tout en assurant la cohérence des orientations ministérielles et des représentations relatives au partenariat. Ainsi, le discours politique fait valoir une idée précise ou un point de vue donné en regard du partenariat.

En résumé, d'après les résultats obtenus, il ressort que le discours politique analysé focalise beaucoup sur le développement harmonieux de l'enfant ainsi que sur sa réussite. L'utilisation de ces termes est récurrente et cela implique nécessairement

une prescription d'actions ou une représentation claire, voire cohérente, pour les intervenants de la petite enfance. Les services éducatifs prodigués à ces tout-petits doivent donc favoriser ces deux éléments. Pour ce faire, ils doivent inévitablement assurer une continuité éducative entre eux. Justement, le *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (1997) semble mettre l'accent sur l'utilisation de ce concept, du moins, implicitement. En fait, les orientations ministérielles relatives à la continuité entre le CPE et la maternelle y sont franches. Par contre, celles en lien avec la collaboration et le partenariat entre ces deux institutions sont beaucoup plus subtiles. En ce sens, dans le discours politique relatif aux CPE, les orientations ministérielles de collaboration éducateur-parent sont plus directes et plus récursives que celles impliquant la collaboration éducateur-enseignant. Vraisemblablement, les enseignants de maternelle auraient tout intérêt à être mentionnés clairement, car tous les bienfaits et l'importance portée à la collaboration entre les adultes intervenants auprès des enfants les impliquent certainement. À l'opposé, dans le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (2001) du MELS, les orientations ministérielles de ce genre semblent plus présentes, malgré le fait que les CPE, le MFACF ou les éducateurs ne soient pas clairement nommés. Par exemple, les termes « partenaires institutionnels », « organismes intéressés », « intervenants auprès de la petite enfance », « différents ministères, organismes et agents » sont quelques appellations qui renvoient indirectement à ces institutions. Cependant, ce dernier document donne une recommandation très nette aux enseignants et aux gens du milieu scolaire qui stipule la nécessité d'assurer « la cohérence et la continuité des interventions éducatives destinées aux enfants de 4 et 5 ans, que ce soit en milieu scolaire ou dans les centres à la petite enfance. » (p.6) Quoique cette prescription

d'actions s'assure de la continuité éducative entre les deux milieux, elle ne commande pas directement le partenariat ou des moyens efficaces pour y arriver.

En définitive, il est juste d'affirmer que les orientations ministérielles du gouvernement québécois, plus précisément du MELS et du MFACF, dans son discours politique relatif à la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (1997), sont relatives au partenariat, et ce, de manière implicite. En effet, ce sont des concepts connexes au partenariat (continuité, collaboration, cohérence, etc.) qui sont utilisés dans les orientations ministérielles. Par exemple, lorsque le MELS et le MFACF formulent des recommandations relatives à la réussite et au développement harmonieux de l'enfant, ils impliquent implicitement une continuité éducative entre le CPE/maternelle. À son tour, selon la définition de Legendre (2005), la continuité éducative renvoie finalement à l'idée de partenariat. C'est pourquoi, la deuxième hypothèse de la recherche qui consiste à dire que le MELS et le MFACF ne soient pas assez explicites, affirmatifs, voire directifs, dans ses orientations ministérielles en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle semble être confirmée. D'ailleurs, il est à noter que le contenu de l'énoncé de la politique en tant que tel n'est pas très révélateur quant au problème de recherche, et ce, tant pour les CPE que pour la maternelle. En conséquence, cela explique sûrement le fait que le discours politique n'ait pas influencé à juste titre les pratiques de partenariat perçues actuellement, et ce, tant au sein des relations CPE/maternelle (mésosystème) qu'auprès des relations que l'enfant entretient avec ces milieux (microsystèmes). Il s'ensuit logiquement le raisonnement suivant : la mise en place de plus de mesures législatives (ex : mesures de financement) pour que les intervenants de la petite enfance se concertent et collaborent auraient peut-être

plus d'influence sur la situation du partenariat lors de la transition CPE/maternelle que les orientations ministérielles contenues dans le discours politique du MELS et du MFACF. Cette affirmation mène alors au prochain chapitre, soit celui de la discussion et des recommandations.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Les prochaines sections abordent des pistes de réflexion qui permettent de pousser l'investigation de cette recherche un peu plus loin. En premier lieu, le point est fait sur la transition CPE/maternelle et sur les enjeux qu'elle implique. En deuxième lieu, il est question des messages des ministres se trouvant au début des documents analysés. En troisième lieu, une brève allusion est faite par rapport au nouveau projet de loi des services à la petite enfance qui a été adopté durant la recherche, afin de vérifier s'il pourrait altérer le contenu ou les propos tenus dans la présente recherche en lien avec la loi précédente. À l'instar de la discussion, deux recommandations s'avèrent incontournables. D'une part, un lien entre le projet de recherche et l'évaluation d'une politique publique est réalisé. D'autre part, un lien avec la formation initiale des intervenants oeuvrant au sein de la petite enfance et le problème de recherche est effectué. Enfin, les limites de la présente recherche ainsi que des perspectives futures de recherche sont énoncées.

#### 5.1 La transition CPE/Maternelle et ses enjeux

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la transition CPE/maternelle se déroule à un moment primordial du développement de l'enfant, soit à la fin de ses six premières années de vie (Banham et al, 2000 ; Dodson, 1972 ; Mustard, J.F., Norrie McCain, M. et Bertrand, J., 2000) et que la qualité de cette dernière peut avoir des répercussions sur tout son parcours scolaire, voire sur sa réussite (Deslandes et

Jacques, 2002; Palacio-Quintin et Coderre, 2000 ; Pianta et Cox, 1999; Ramey et Ramey, 1994; Rimm-Kaufman, 2004 ; Terrisse et al, 2000 ; Tochon et Miron, 2004). Or, selon Cormier (2003), la transition harmonieuse et la continuité éducative sont essentielles à la réussite ainsi qu'à l'épanouissement de l'enfant. Autrement dit, la transition CPE/maternelle devrait nécessairement être harmonieuse et devrait assurer une continuité éducative, afin de fournir des conditions essentielles à la réussite et à l'épanouissement de l'enfant. Selon la définition du partenariat, les agents éducatifs provenant du CPE et de la maternelle ont justement un certain intérêt commun face à l'enfant, soit sa réussite, et doivent agir adéquatement, afin d'atteindre leur objectif (Cormier, 2003 ; Legendre, 2005). De fait, chaque milieu de vie de l'enfant doit avoir la faculté de s'adapter et de comprendre l'autre milieu éducatif, afin que le tout-petit puisse vivre une entrée dans le monde scolaire des plus harmonieuses. Ainsi, ce dernier peut développer une attitude positive face à l'école et cela peut même aller jusqu'à diminuer le risque qu'il ait des problèmes d'adaptation, et ce, d'autant plus si les instances éducatives se concertent entre elles. En effet, d'après Ramey et Ramey (1994), l'adaptation de l'enfant est facilitée, dépendamment de la manière dont les intervenants de la petite enfance collaborent entre eux. En d'autres termes, la continuité éducative implique le partenariat des intervenants issus de chaque milieu de vie de l'enfant, notamment ceux du CPE et de la maternelle. C'est pourquoi le partenariat et la continuité éducative entre le CPE et la maternelle prennent toute leur signification, leur importance, voire leur raison d'être. En ce sens, plusieurs orientations ministérielles sont formulées par rapport à la continuité éducative entre les milieux, dans le discours politique qui a été analysé. De plus, quelques orientations ministérielles sont émises en regard de la collaboration entre

les partenaires institutionnels lors de la transition CPE/maternelle. Landry, Anadon et Savoie-Zajc (1996) soutiennent justement que le partenariat est l'objet de préoccupations des divers acteurs s'intéressant aux collaborations entre les individus, les groupes ou les institutions.

Or, malgré cette évidence et cette unanimité théoriques sur l'importance de la continuité éducative et du partenariat lors de la transition CPE/maternelle, il est constaté qu'il en va tout autrement sur le terrain des applications (Cormier, 2003 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Miron 2003). La force du message semble ici en cause.

## **5.2 Vers la cohérence : une ministre, deux ministères**

Madame Pauline Marois était la ministre de l'Éducation lors de l'élaboration des Nouvelles dispositions de la politique familiale (1997) et de la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (1997). Il peut être rappelé que cette loi a fait en sorte d'abolir l'Office des services de garde à l'enfance pour confier la responsabilité au Ministère de la Famille et de l'Enfance (qui a fait place au MFACF, en 2003) que cette loi créait, par le fait même. Par voie de conséquence, Madame Marois s'est retrouvée ministre de l'Éducation et ministre de la Famille et de l'Enfance. Elle est donc l'auteure du message de la ministre dans le *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (1997) du MFACF ainsi que dans le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (2001) du MELS. Par conséquent, il est cohérent que les deux messages en question véhiculent le souci de collaboration CPE/maternelle, et ce, malgré le fait que ces institutions ne relèvent pas du même organisme ministériel. Dans le document *Prendre le virage du succès*



(2001), la ministre va même jusqu'à manifester son désir d'agir pour ainsi dire en ce sens : « Le Ministère y va d'engagements se traduisant par des actions concrètes et immédiates. » (p.2) Dans le *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (1997), elle ajoute : « Ce programme éducatif repose sur des principes de base concernant l'enfant et son développement. Il établit des objectifs de développement des enfants et suggère des moyens concrets d'appliquer l'orientation éducative préconisée. » (p.9)

En réalité, Madame Marois est cohérente dans ses orientations ministérielles à l'endroit des deux institutions. D'ailleurs, la présence d'une seule ministre aurait pu enrayer les problèmes éthiques soulevés par le fait que le CPE et la maternelle ne dépendent pas du même ministère. Pourtant, légalement, les enseignants n'ont pas le droit et ne sont pas autorisés à communiquer avec le CPE pour avoir des informations sur l'enfant (Cormier, 2003). Cela va donc à l'encontre des idées de collaboration et d'action soutenues par madame la ministre dans son discours. Dans ces conditions, ce paradoxe important mérite d'être questionné, car si le discours politique comprend des contradictions entre ce qu'il préconise et ce qui est permis de faire, sa faible influence sur la situation actuelle du partenariat lors de la transition CPE/maternelle peut être compréhensible. Indubitablement, dans un souci d'application de la politique des services à la petite enfance, il faudrait que cette dernière contienne des clauses permettant la réalisation d'une collaboration ou d'un partenariat entre les institutions impliquées, de façon à les encourager à agir en ce sens.

Il est propice d'ajouter que, selon Cormier (2003), les intervenants oeuvrant auprès de la petite enfance s'interrogent sur la teneur de leurs pratiques éducatives, sans pour autant qu'il y ait de concertation. D'après ce même chercheur, chaque institution prend l'initiative de communiquer avec la famille, mais ignore les autres milieux de vie institutionnels fréquentés par l'enfant. Les programmes de éducatifs devraient contenir plus de moyens concrets pour inciter les intervenants de la petite enfance à communiquer avec leurs confrères. En quelques sortes, ces programmes sont des guides philosophiques qui régissent directement leurs interventions. Alors, les orientations ministérielles contenues dans les documents ministériels (exosystème) seraient plus claires et auraient possiblement plus d'impact sur les relations qu'entretiennent les milieux éducatifs fréquentés par l'enfant entre eux (mésosystème). Bref, puisque le discours politique actuel n'a pas une conséquence notable sur les pratiques de partenariat perçues actuellement, le MELS et le MFACF auraient tout intérêt à formuler des orientations ministérielles plus directives dans leurs discours, notamment dans leurs programmes éducatifs respectifs. Néanmoins, il sera probablement plus exigeant pour les ministres en place d'harmoniser parfaitement leurs orientations ministérielles qu'il l'aurait été à l'époque pour Madame Marois, du fait qu'elle était la seule ministre pour gérer les deux ministères en question.

### **5.3 Politique pour l'avenir : projet de loi 124**

Durant la réalisation de cette étude, un projet de loi pour réformer les CPE a été adopté, le 15 décembre 2005. En fait, ce projet de loi controversé remplace la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance. Ces nouvelles

dispositions sont principalement d'ordre administratif et touchent plutôt la gestion, voire la coordination des CPE en milieu familial. En fait, le projet de loi comporte plus de 160 articles et prévoit retirer aux CPE la gestion des services de garde en milieu familial pour la confier à 130 « bureaux coordonnateurs ». Désormais, il y a deux réseaux séparés: les CPE en installation, d'un côté, et les services de garde en milieu familial, de l'autre, gérées par ces nouveaux bureaux coordonnateurs. Il y a donc matière à se questionner sur la place qu'occupera le partenariat entre les CPE et les services de garde en milieu familial et ce qu'il advient du partenariat avec la maternelle. Chose certaine, cette mesure ne donnera sûrement pas un coup de pouce additionnel aux pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle même si, par le biais de la nouvelle loi, le gouvernement québécois se dit reconnaître la qualité du travail des éducatrices et proposer des solutions novatrices pour améliorer les règles de gouvernance et les services de garde éducatifs. Plus précisément, le projet de loi 124 permettra de faciliter l'accessibilité aux places, de favoriser la flexibilité de l'offre des services de garde, de réorganiser la gestion du milieu familial et d'apporter des améliorations à la gouvernance et à la gestion. Par ailleurs, cette loi continue aussi de promouvoir le rôle préparatoire de ses services de garde éducatifs ainsi que leur qualité. En ce sens, il est pertinent de s'assurer que la modification de la qualité des structures ne fasse pas en sorte que la qualité des services y perd au change, car c'est l'enfant qui en souffrira en bout de ligne. Il n'y a qu'à penser au modèle écologique qui met l'accent sur l'influence des environnements de l'enfant sur son développement.

Bref, selon le chef du Parti Québécois et de nombreux chercheurs, ce projet de loi est fortuit, car le

entériner une loi sans avis et sans publication (Auteur non mentionné, 2005). Effectivement, cette politique aurait pu être une voie d'accès inusitée pour fortifier les orientations ministérielles en matière de partenariat entre les intervenants lors de la transition CPE/maternelle, si le gouvernement actuel avait pris en considération tous les aspects tributaires de cette politique. Tout compte fait, le partenariat aurait pu être la clé de ce que l'on souhaite pour l'enfant, soit sa réussite scolaire.

#### **5.4 Évaluation d'une politique publique**

La réflexion sur les problèmes politiques remonte très loin dans l'histoire des idées. Pensons simplement aux philosophes Aristote (322 av. J.C.) ou Platon (327 av. J.C.) qui se sont intéressés à ces problèmes. Bien que la présente étude n'a aucune prétention d'avoir la teneur d'une analyse systémique réalisée en sciences politiques ou d'une sociologie politique de l'action publique, il convient tout de même de faire un lien entre le projet de recherche et l'évaluation d'une politique publique, car la politique des services à la petite enfance en est justement une.

À priori, selon le texte *Pourquoi évaluer les politiques publiques ?* (COLLECTIF, 2005), évaluer c'est chercher à comprendre le sens et le succès d'une politique, déjà instaurée, pour dégager un point de vue, pour en tirer des recommandations en regard des objectifs fixés au départ et pour formuler des actions d'ajustement de la politique. L'évaluation est un outil démocratique qui permet de mieux comprendre les enjeux et la pertinence sociale de cette dernière. Elle est aussi un outil décisionnel, car elle permet de réorienter les actions publiques, en s'appuyant sur des méthodes éprouvées telle l'analyse systémique. Nécessairement, les décideurs politiques peuvent attendre de l'évaluation qu'elle leur fournisse des

recommandations claires, précises, leur permettant d'améliorer leurs actions et leur organisation. Finalement, l'évaluation est, en quelques sortes, un outil informatif et une source considérable de questionnement ou d'apprentissage permettant de mieux répondre aux enjeux du terrain.

À la lumière des résultats obtenus par la présente recherche, il n'est pas contentieux d'affirmer qu'une évaluation de la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (1997) aurait tout intérêt à être réalisée, afin que l'enjeu du partenariat entre le CPE et la maternelle soit reconsidéré, dans les priorités du gouvernement québécois. En fait, le discours politique met clairement l'accent sur la réussite et sur le développement équilibré de l'enfant, en étant toutefois moins directif sur les pratiques de partenariat. Pourtant, la transition harmonieuse, voire la continuité éducative, entraînée par le partenariat des agents éducateurs, est fondamentale pour favoriser la réussite, l'adaptation et l'épanouissement de l'enfant (Cormier, 2003 ; Doherty, 2005 ; Early, 2004 ; Rimm-Kaufman, 2004 ; Zill et Resnick, 2005), d'autant plus que la transition CPE/maternelle se passe à un moment important dans la vie de l'enfant. En effet, la qualité de cette transition et celle de ces premières années à l'école sont gages de l'accomplissement scolaire ultérieur de l'enfant. Bref, pour reprendre les propos de Pianta et Cox (2002), le problème dans la politique des services à la petite enfance et dans son application est d'insister uniquement sur les habiletés des jeunes qui influencent leurs apprentissages, au lieu d'opter pour une vue d'ensemble qui englobe les environnements éducatifs, notamment le CPE et la maternelle. D'ailleurs, selon Deslandes et Jacques (2002), il est primordial de s'intéresser aux processus sociaux et à leur impact sur l'écologie de la transition, dans le but de

mieux orienter la politique et les pratiques au cours des premières années de scolarisation.

### **5.5 La formation initiale des intervenants à la petite enfance**

D'après Morin (2002), il est préférable que toutes les voies possibles pour permettre une transition harmonieuse CPE/maternelle soient envisagées de sorte à favoriser le développement global et harmonieux de l'enfant. Donc, pour aller plus loin dans la discussion par rapport aux mesures qui pourraient être envisagées par les instances décisionnelles, la présente étude s'interroge sur la formation initiale des intervenants à la petite enfance. En effet, cette dernière pourrait encourager davantage le partenariat des intervenants lors de la transition CPE/maternelle, car elle est le porte-étendard des pratiques professionnelles. Par exemple, l'accent pourrait être mis sur la connaissance de l'autre milieu éducatif et du partenariat qui en découle. Dans cet ordre d'idées, pour répondre à la première ligne d'action *Intervenir dès la petite enfance* du plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (2001) du MELES, ce dernier se fixe quatre objectifs, dont le soutien à la formation et au perfectionnement du personnel. Cet objectif stipule notamment que :

L'expansion de l'offre de services à la petite enfance, la révision du programme d'éducation préscolaire et l'importance d'assurer la cohérence et la continuité des interventions éducatives destinées aux enfants de 4 et 5 ans nécessiteront, chez le personnel qui travaille auprès de la petite enfance, une solide formation initiale et continue.

Le ministère de l'Éducation et l'Office des services de garde à l'enfance, en collaboration avec les commissions scolaires et les organismes intéressés, verront à adapter l'offre de services en matière de formation et de perfectionnement aux besoins des intervenants et intervenantes auprès de la petite enfance, pour faire face à ces nouvelles réalités. (p.7)

Tout comme l'implique le partenariat, l'idée de travailler et d'agir ensemble ressort clairement des orientations ministérielles. Le besoin et la volonté d'adapter la formation initiale des intervenants à la réalité de la transition CPE/maternelle sont également perceptibles. Pourtant, selon Cormier (2003), la formation universitaire des enseignants/enseignantes ou la formation collégiale des éducateurs/éducatrices abordent peu le programme éducatif de l'autre institution fréquentée par l'enfant et traitent encore moins de la transition ou du partenariat entre le CPE et la maternelle. Cela pourrait alors aussi expliquer le fait que les résultats de l'application de la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (1997) ne correspondent pas aux objectifs de départ. En effet, si la formation initiale des intervenants n'a pas pris pour compte les orientations ministérielles du MELS et du MFACF soulevées dans cette politique, il est normal que les impacts observés (peu de partenariat lors de la transition CPE/maternelle) diffèrent des impacts désirés (collaboration des partenaires institutionnels). En effet, les intervenants pratiquent généralement selon ce qui leur a été enseigné. En définitive, la formation initiale des intervenants de la petite enfance a un rôle capital à jouer sur les pratiques professionnelles de ces derniers, notamment au niveau des actions de partenariat avec les autres milieux de vie de l'enfant. Toutefois, même si le discours politique relatif à la loi des services à la petite enfance en tient légèrement compte, les pratiques de partenariat perçues actuellement semblent aller à son encontre (Cormier, 2003 ; Miron 2003). Ceci confirme la deuxième hypothèse de recherche qui consiste à ce que le gouvernement ne soit pas assez explicite, affirmatif, voire directif, dans ses orientations ministérielles en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle.

En somme, la formation initiale des intervenants de la petite enfance pourrait insister davantage sur l'importance de la transition CPE/maternelle qui se passe durant les six premières années de vie de l'enfant, sur la nécessité du partenariat et de la continuité éducative lors de cette dernière ainsi que sur les moyens possibles à envisager pour concrétiser le tout (ex : portfolio, rencontres, etc.), de sorte que ces intervenants agissent naturellement et efficacement dans leur milieu de travail respectif, de par leur formation initiale.

L'accent a ici été mis sur une des conditions pouvant faciliter la transition, mais il y en a d'autres qui devraient aussi être prises en considération. C'est le cas des conditions de travail. En effet, les conditions de travail des éducatrices, telles les horaires, le temps de libération pour tenir des rencontres et des réunions, avoir des formations, modes de financement, etc.) sont à considérer. Tout cela pourrait également contribuer à l'amélioration des pratiques de partenariat CPE/maternelle. Enfants, parents, éducatrices et enseignantes ne pourraient qu'en sortir gagnants.

### **5.6 Perspectives futures de recherche**

Le point précédent amorce bien la pertinence de mener une recherche sur la formation initiale des intervenants de la petite enfance. En effet, tout comme le veut la recherche en éducation, une telle étude pourrait fondamentalement contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques, voire à la qualité de l'enseignement, au niveau préscolaire. En s'attardant aux besoins actuels du milieu préscolaire, soit la prise pour compte des autres milieux éducatifs fréquentés par l'enfant et la cohérence éducative qui en découle, le contenu de la formation initiale des maîtres pourraient pertinemment s'actualiser, et ce, pour le bien de l'enfant. Certes, la connaissance des



divers programmes d'intervention précoce et éducative ainsi que de leur arrimage pourrait grandement aider les intervenants auprès de la petite enfance dans l'exercice de leurs fonctions. En l'occurrence, les intervenants seraient formés pour être fonctionnels et être en aptes à faire face à la réalité d'une majorité d'enfants : la transition CPE/maternelle. Assurément, ce genre d'étude sur une formation des maîtres axée sur la connaissance des programmes éducatifs des autres institutions fréquentées par l'enfant et sur les transitions qui en découlent pourrait être pertinente pour l'éducation préscolaire. Cela étant dit, une investigation sur la cohérence des divers programmes d'intervention précoce et éducative pourrait également être intéressante. Les programmes éducatifs en place ont plusieurs similitudes, mais délimitent-ils bien les limites de chacun des intervenants ? Est-il facile pour les intervenants de s'y retrouver ? Le vocabulaire utilisé dans les différents programmes est-il le même ? Leur contenu est-il cohérent au précédent ou préparatoire au prochain ?

Bref, ces programmes éducatifs se doivent d'être en cohérence, afin que les intervenants auprès de la petite enfance puissent aider l'enfant à vivre des transitions harmonieuses à un moment déterminant de sa vie. La compréhension tirée d'une telle recherche pourrait permettre la découverte de démarches efficaces, afin d'enrichir la cohérence des programmes scolaires. Ces quelques suggestions visent les chercheurs dont l'intérêt de porte à la petite enfance. La recherche a pour fonction d'aider les intervenants de la petite enfance à prendre le temps de réfléchir et de voir plus clair sur l'éducation donnée aux enfants.

## 5.7 Limites de la recherche

Les limites de la recherche se répartissent en deux catégories. La première se rapporte à des limites internes, tandis que la deuxième fait référence aux limites externes. Ces catégories sont présentées très brièvement, mais elles permettent de délimiter les visées de la recherche et de définir l'optique dans lequel la présente étude se circonscrit.

Dans un premier temps, les limites intrinsèques sont la subjectivité sous-jacente à l'expérience du chercheur par rapport à la problématique de recherche et l'inexpérience du chercheur en analyse de contenu. En effet, malgré la rigueur pour veiller à la reproductibilité de la recherche, ces limites ont influencé le cours de la recherche. De plus, la compréhension de la situation actuelle du partenariat entre les intervenants lors de la transition CPE/maternelle par le biais du modèle écologique (Bronfenbrenner, 1981) et de l'analyse systémique (Easton, 1974) de la loi des services à la petite enfance ne peut pas avoir la teneur d'une analyse politique réalisée dans le domaine des sciences politiques. La présente recherche visait comprendre une situation relative aux sciences de l'éducation via l'influence du contexte politique qui lui est relatif. Pour ce qui est des limites méthodologiques, elles ont été mentionnées précédemment pour faire ressortir le souci de validation de la recherche.

Dans un deuxième temps, la présente recherche s'intéresse au cas lui-même de la compréhension et à l'explication du phénomène du partenariat. De ce fait, elle ne tend pas à vouloir comprendre ou comparer un autre phénomène semblable à celui du partenariat. De surcroît, cette étude n'a pas la prétention de trouver des moyens

concrets ou de créer des outils de partenariat à appliquer lors la transition CPE/maternelle, afin de régler la situation. En fait, elle vise plutôt circonscrire et comprendre le problème avant même de s'attaquer aux solutions. Néanmoins, quelques points de discussion, recommandations et perspectives futures de recherche sont abordés.

Rapport-Gratuit.com

## CONCLUSION

En conclusion, il semble que le discours politique du MELS et du MFACF oriente les pratiques de partenariat entre les institutions lors de la transition CPE/maternelle de manière plutôt implicite et c'est ce qui pourrait expliquer l'écart entre ce discours et les pratiques de partenariat perçues actuellement. En effet, l'exploration du contenu des discours politiques relatifs à la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (1997) permet de constater que les termes utilisés dans les orientations ministérielles sont davantage des sous-concepts du partenariat. Par exemple, plusieurs orientations ministérielles relatives à la réussite et au développement harmonieux de l'enfant ont été relevées dans les documents ministériels. Étant donné que la transition à la maternelle se produit à un moment déterminant du développement, soit à la fin de ses six premières années de vie, et que la qualité de cette dernière peut avoir des répercussions sur tout le cheminement scolaire de l'enfant et sur sa réussite, chaque milieu éducatif doit pouvoir s'adapter et comprendre l'autre milieu, afin que l'enfant aime l'école et puisse tirer bénéfice de son entrée à l'école. D'ailleurs, cela pourrait réduire les problèmes d'adaptation de l'enfant, et ce, d'autant plus en assurant la concertation des instances éducatives fréquentées par ce dernier. Ainsi, pendant que l'enfant tente de saisir les similitudes et les différences entre le CPE et la maternelle, son ajustement peut être encouragé ou brimé par la façon dont les intervenants issus de chaque milieu collaborent entre eux et agissent l'un sur l'autre. Le partenariat entre les instances éducatives prend alors tout son sens.

Dans le même ordre d'idées, maintes orientations ministérielles sont formulées pour favoriser la continuité éducative entre les milieux. D'après Cormier (2003), la transition harmonieuse et la continuité éducative sont essentielles à la réussite ainsi qu'à l'épanouissement de l'enfant. En ce sens, selon la définition du partenariat, les agents éducatifs provenant du CPE et de la maternelle partagent plusieurs intérêts communs face à l'enfant, soit sa réussite, et doivent agir adéquatement, afin d'atteindre leur objectif. En d'autres termes, la continuité éducative implique le partenariat des intervenants issus de chaque milieu de vie de l'enfant, notamment ceux du CPE et de la maternelle. Enfin, certaines orientations ministérielles sont formulées en regard de la collaboration entre les partenaires institutionnels lors de la transition CPE/maternelle. À cet égard, Landry, Anadon et Savoie-Zajc (1996) soutiennent que le partenariat est l'objet de préoccupations des divers acteurs s'intéressant aux collaborations entre les individus, les groupes ou les institutions.

Hormis toutes ces orientations ministérielles du discours politique du MELS et du MFACF qui soulignent l'importance du partenariat lors de la transition CPE/maternelle, des études récentes indiquent que les pratiques de partenariat actuelles sont minimales entre les institutions (Cormier, 2003 ; Miron 2003). La sphère politique (exosystème) a donc très peu influencé la relation entre les deux milieux éducatifs fréquentés par l'enfant (mésosystème). Le gouvernement québécois aurait peut-être alors intérêt à prescrire des actions de manière plus explicite dans son discours politique (dans la loi des services à la petite enfance et dans les documents qui s'y rattachent), afin que le partenariat ne se vive pas seulement dans leurs documents ministériels, mais bien dans les actions des intervenants. En effet, des mesures d'actions

afin de guider ou d'inciter davantage les éducateurs ainsi que les enseignants à travailler et à agir ensemble lors de la transition à la maternelle. Afin que l'enfant, celui que l'on dit être au cœur des préoccupations de tous les dirigeants et les intervenants de la petite enfance, en bénéficie.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadon, M. (1989). Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu. Dans G. Painchaud (éd) et M. Anadon (éd), Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université de Moncton, Trois-Rivières, Québec : Association pour la recherche qualitative, *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 1, 11-29.
- Anadon, M. et L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Anderson, J. E. (1984). *Public Policy Making: An Introduction* (3e éd.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Auteur non mentionné. (2005, 16 décembre). *Projet de loi 124 : Levée de boucliers contre la réforme des CPE* [En ligne]. Accès : <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Politique/2005/11/22/007-cpe-opposition-c-rb.shtml>.
- Banham, V., Hanson, J., Higgins, A. et Jarrett, M. (2000). La communication parent-enfant et ses effets observables sur le développement du moi chez l'enfant. *Communication présentée à la 7<sup>e</sup> conférence de l'Institut Australien de Recherche sur la Famille : L'avenir de la famille*, Sydney. (Trad. libre par K. Boucher, D. Thibault et P. Pouliot, 2003.)
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bellavance, M., Patry, M. et Parenteau, R. (1983). *L'analyse des politiques gouvernementales*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Beriot, D. (2005, 23 juin). *Théorie et concepts systémiques* [En ligne]. Accès : <http://www.chez.com/dbc/Pages/Theorie.html>.
- Bonnet, J. et Strayer, F. (2000). Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 55-74.
- Bouchard, J.-M., Boudreault, P., Talbot, L. et Pelchat, D. (1996). Les parents et les intervenants : où en sont leurs relations (2ème partie). *Apprentissage et Socialisation*, 17(3), 41-48.

- Bouchard, J.-M., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques (1ère partie). *Apprentissage et Socialisation*, 17(1-2), 21-34.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Capuano, F., Bigras, M., Normandeau, S., Gauthier, M., Letarte, M.-J., & Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27, 195-228.
- Carrillo, J., Miellet, P. et Roudier, B. (2005, 16 décembre). *Pourquoi évaluer les politiques publiques ?* [En ligne]. Accès : <http://www.edater.fr/fr/evaluer/index.php>.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours : Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris : Hachette Université.
- Chikombah, C., Chivore, B., Maravanyika, O., Nyagura, L. M. et Sibanda, I. M. (1999). Aperçu général des méthodologies de recherche en éducation et des critères d'évaluation de la qualité de la recherche en éducation. Dans *Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Zimbabwe* [En ligne] , Accès : [http://www.adeanet.org/wgesa/fr/doc/zimfr/chapitre\\_2.htm](http://www.adeanet.org/wgesa/fr/doc/zimfr/chapitre_2.htm).
- Cloutier, R., Moisset, J., Ouellet, R. et Ambroise, A. (1983). *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express.
- COLLECTIF. (2004). *Le Petit Larousse Illustré 2004*. Paris : Larousse.
- Comité de programme des études avancées. (2000). *Guide sommaire des normes minimales de présentation de la thèse*. Université du Québec à Montréal [En ligne], Accès : <http://www.unites.uqam.ca/doctedu/documents/normes.pdf>
- Commission des États généraux sur l'éducation, Gouvernement du Québec. (1996), *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires (rapport final)*. Québec : Commission des états généraux sur l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2002). Lancement du RAPPORT ANNUEL 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation, *Panorama* [En ligne], 7(1), Accès : <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/panorama/2002-02/rapport01.htm>.
- Cormier, L. (2003). *Assurer la continuité éducative au préscolaire en favorisant le partenariat entre la famille, le centre de la petite enfance et la maternelle par l'élaboration d'un portfolio*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivière.



- Crener, M. A. et Monteil, B. (1971). *Principes de management*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dandurand, R. (2003). Garderies à 5 \$ par jour : Des services éducatifs devenus indispensables. *Le Devoir.com* [En ligne], Accès : <http://www.ledevoir.com/2003/07/09/31393.html?336>
- Daniel, D. (2003). *Voyage dans les centres de la petite enfance*. Les Éditions de l'homme.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de 3 cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale, Famille et École*, 13(1-2), 31-49.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.). Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille : Comprendre la famille, *Érudit* [En ligne], Accès : <http://www.erudit.org/livre/sqrsf/2002/000183co.pdf>.
- Dodson, F. (1972). *Tout se joue avant six ans*. Paris : R. Laffont.
- Doherty, G. (2005). Commentaires des milieux : Transition vers la maternelle : bâtir en se basant sur l'expérience antérieure. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [En ligne]. Accès : <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/DohertyFR.pdf>
- Dye, T. R. (1975). *Understanding Public Policy*. New Jersey : Prentice Hall.
- Early, D. (2004). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [En ligne]. Accès : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/EarlyFRxp.pdf>
- Easton, D. (1974). *Analyse du système politique*. Paris : Armand Colin.
- Frank, F. et Smith, A. (2000). *Guide du partenariat* [En ligne]. Accès : [http://www.rhdcc.gc.ca/fr/dgpe/dis/cia/partenariats/partnerhb\\_f.pdf](http://www.rhdcc.gc.ca/fr/dgpe/dis/cia/partenariats/partnerhb_f.pdf).
- Godin, F. (1985). Observer nos enfants. *Revue Petit à Petit*, Québec : L'Office des services de garde à l'enfance.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance : L.R.Q. (c. C-8,2)*. Sainte-Foy : Éditeur officiel du Québec, Lois et Règlements du Québec.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Éditions Dalloz.

- Hamel, J. (1997). *Étude de cas en sciences sociales*. Montréal : Harmattan.
- Homann, M. et Weikart, D. (1995). *Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Jacques, M. et Baillargeon, M. (1997). *Analyse écologique des services préscolaires oeuvrant en milieu défavorisés*. Dans F.-V. Tochon. *Éduquer avant l'école*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- La Borderie, R. (1998). *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan Université.
- Lalonde-Graton, M. et REGROUPEMENT DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DE LA MONTÉRÉGIE (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance : la petite histoire des services de garde au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C., Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (1996). Du discours politique à celui des acteurs : Le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 9-20.
- Landry, R. (1980). *Introduction à l'analyse des politiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Québec : Université Laval.
- L'Écuyer, R. (1989). L'analyse de contenu. *Recherches qualitatives*, 1, 51-80.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.), Montréal : Guérin.
- Lemieux, V. (1995). *L'étude des politiques publiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. Dans *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Éditions Gaétan Morin.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *L'analyse de contenu*. Dans *Méthodologies de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Éditions Gaétan Morin, 474-499.

- Mélèse, J. (1979). *Approche systémique des organisations*. Paris : Hommes et Techniques.
- Mény, Y. et Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques Publiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mérini, C. (1999). Le partenariat éducatif à la croisée des chemins entre " ajustements " et " possibles ". *Les Cahiers de la Recherche en Éducation : L'individu et les systèmes dans la crise du travail*, 5(1), 67-92.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance, Gouvernement du Québec. (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec : Les publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, Gouvernement du Québec. (2001). *Prendre le virage du succès : Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* [En ligne]. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/reforme.htm#1>.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire* (version approuvée). Québec : Les publications du Québec.
- Ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec. (1997). *Nouvelles dispositions de la Politique familiale : Les enfants au cœur de nos choix*. Québec : Les publications du Québec, Familles en tête.
- Miron, J.-M. (2003). *L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire : défis et enjeux*. Dans N. Royer (dir.). *Le monde du préscolaire*. Montréal : Les Éditions Gaétan Morin.
- Morin, J. (2002). *La maternelle : histoire, fondement et pratiques*. Montréal : Les Éditions Gaétan Morin.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mustard, J.F., Norrie McCain, M. et Bertrand, J. (2000). Changer les convictions pour changer les politiques : L'étude sur la petite enfance. *Isuma : Revue canadienne de recherche sur les politiques* [En ligne], 1(2), Accès : [http://www.isuma.net/v01n02/mustard/mustard\\_f.shtml](http://www.isuma.net/v01n02/mustard/mustard_f.shtml)
- Ntshoturi, J. (2002). *Les nouvelles dispositions de la politique familiale [microforme] : cas d'une politique des services à la petite enfance*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

- Pal, L. A. (1992). *Public Policy Analysis: An Introduction* (2e éd.). Scarborough, Ontario: Nelson Canada.
- Palacio-Quintin, E. et Coderre, R. (2000). Les services de garde et le développement de l'enfant. *Isuma : Revue canadienne de recherche sur les politiques* [En ligne], 1(2), Accès : [http://www.isuma.net/v01n02/palacio/palacio\\_f.pdf](http://www.isuma.net/v01n02/palacio/palacio_f.pdf).
- Panet-Raymond, J. (1991). Le partenariat entre l'État et les organismes communautaires : un défi pour la formation en travail social. *Revue Service social*, 40(2), 54-76.
- Parent, F. (2000). *L'analyse des principes de base du programme éducatif du ministère et leur application dans les centres de la petite enfance*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- Pianta, R. C., Cox, M. J. et NATIONAL CENTER FOR EARLY DEVELOPMENT ET LEARNING. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore, Toronto: P. H. Brookes.
- Poirier, G. (2005). *Analyse de contenu: Aspects techniques*. Notes du cours Méthodes d'analyse qualitative en anthropologie, Département d'anthropologie, Faculté des sciences sociales, Québec, Université Laval.
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y. et Lussier, Y. (1997). *Guide de présentation d'un rapport de recherche* (3e éd.). Trois-Rivière : Les éditions SMG.
- Pudelko, B., Daele, A. et Henri, F. (Document inédit). Méthodes d'études des communautés virtuelles. Dans Bernadette Charlier et Amaury Daele, *Les Communautés virtuelles d'enseignants*, Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1994). The transition to school. *The Professional Journal For Education*, 76(3), 194-198.
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1998). The transition to school: Opportunities and challenges for children, families and educators. *Elementary School Journal*, 98(4), 293-295.
- Rimm-Kaufman, S. (2004). Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [En ligne]. Accès : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Rimm-KaufmanFRxp.pdf>

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. D. et Archer, W. (2001). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, (12), 1-17.
- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieux socio-économiquement faible*. Montréal: UQAM, Département des sciences de l'éducation.
- Tessier, R., Cloutier, R., Drapeau, S., Larose, S., Nadeau, L. et Reinharz, D. (2003, 25 juin). Une politique pour les enfants. *Le Devoir.com* [En ligne]. Accès : <http://www.ledevoir.com/2003/06/25/30523.html>.
- Tochon, F. V. et Miron, J.-M. (2004). *La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Théberge, C. et Béchar, C. (2003). *Projet de loi modifiant la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance concernant les places donnant droit à des subventions* [En ligne]. Accès : <http://www.assnat.qc.ca/fra/conf-presse/2003/031113CT.HTM>.
- Théberge, C. (2005, 16 décembre). *Projet de loi n° 124 : Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Assemblée Nationale [En ligne]. Accès : <http://www.assnat.qc.ca/fra/37Legislature1/projets-loi/publics/05-F124.HTM>.
- Thibeault, R. (2005). *Guide de présentation et de dépôt des rapports écrits, mémoires et thèses*. Bureau du doyen des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Rimouski.
- Thoenig, J.-C. (1985). L'analyse des politiques publiques. Dans *Traité de science politique* (Tome 4), Paris : Presse Universitaires de France.
- Tremblay, R. E., Japel, C. et Côté, S. (2003, 10 septembre). Première étude exhaustive sur la qualité des services de garde : Les petits Québécois sont-ils bien gardés ? *Le Devoir.com* [En ligne]. Accès : <http://www.ledevoir.com/2003/09/10/35723.html?336>.
- Vigneaux, G. (1976). *L'argumentation*. Genève: Éditions Droz.
- Welsh, E. (2002). Dealing with Data: Using NVivo in the qualitative Data Analyse Process. *Forum Qualitative Social Research* [En ligne], 3(2). Accès : <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02welsh-e.htm>.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Californie: Sage.

Zill, N. et Resnick, G. (2005). Programmes d'intervention et d'éducation destinés aux jeunes enfants : leur contribution au succès de la transition vers l'école. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [En ligne]. Accès : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Zill-ResnickFRxp.pdf>

## APPENDICE A

### PROTOCOLE DE RECHERCHE

## Plan de la recherche

### Titre

Pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle : le discours politique du MELS et du MFACF et les orientations ministérielles

---

1997 : LOI DES SERVICES À LA PETITE ENFANCE

Augmentation du nombre d'enfants faisant la transition CPE/maternelle

Peu de partenariat entre les institutions ou les acteurs impliqués (Cormier, 2003)



*☆ De quelle manière le discours politique du MELS et du MFACF oriente-t-il les pratiques de partenariat entre les institutions lors de la transition CPE/maternelle ?*

---

### Objectif général

- ★ Comprendre les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle en regard du discours politique du MELS et du MFACF;

### Objectifs spécifiques

- ★ Explorer le contenu du discours politique du MELS et du MFACF prononcé en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle ainsi que les orientations ministérielles;
- ★ Faire le parallèle entre le discours politique (orientations ministérielles) du MELS et du MFACF en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle et les pratiques de partenariat perçues actuellement.

### Hypothèses d'interprétation

- ★ Il existe un écart entre les discours du gouvernement (orientations ministérielles) et les pratiques de partenariat perçues actuellement lors de la transition CPE/maternelle.
- ★ Le gouvernement n'est pas assez explicite, affirmatif, voire directif, dans ses orientations ministérielles en matière de partenariat lors de la transition CPE/maternelle.



## Contexte théorique :

### 1) Définition et importance des concepts-clés

#### **A) Transition CPE/maternelle**

Définitions de la transition et de la continuité

Importance de la transition CPE/maternelle

#### **B) Partenariat**

Définitions du partenariat et de ses sous-concepts

Importance du partenariat en milieu éducatif

#### **C) Discours politique**

Définition d'un discours

Définition d'une politique publique

### 2) Cadre conceptuel

#### **A) Modèle écologique (Bronfenbrenner, 1981)**

#### **B) Modèle systémique (Easton, 1974)**

## Méthodologie

*Type de recherche* : Recherche qualitative et quantitative

*Stratégie générale de recherche* : Étude de cas des pratiques de partenariat perçues actuellement

*Cueillette de données* : Cueillette de données documentaires (loi des services à la petite enfance, plans d'actions ministériels, programmes éducatifs du MELS et du MFACF)

*Traitement, codification et analyse des données* : Analyse de contenu thématique

*Validation de la recherche* : Combinaison manuel/informatique

### Limites intrinsèques de la recherche

- \* La subjectivité du chercheur par rapport à la problématique de recherche
- \* L'expérience du chercheur en analyse de contenu

### Limites extrinsèques de la recherche

- \* La création d'outils ou de moyens de partenariat à appliquer lors la transition CPE/maternelle

## Plan méthodologique de la recherche

### Méthodologie (ou stratégie générale de recherche)

#### ÉTUDE DE CAS

- \* Qualitative et quantitative
- \* Unique (intra-site) : *un seul cas*
- \* Intrinsèque : *s'intéresse au cas lui-même*
- \* A devis imbriqués : *plusieurs unités d'analyse*
- \* Explicative et Interprétative
- \* 6 étapes de Yin (1984) :

- 1) Élaboration et écriture d'un bon protocole de recherche
- 2) Collecte de données
- 3) Traitement préalable des données
- 4) Codification et Analyse de données
- 5) Validation de la recherche
- 6) Écriture du rapport de recherche.

#### Collecte de données

#### CUEILLETTE DES DONNÉES DOCUMENTAIRES

- \* Politique des services à la petite enfance
- \* Plans d'actions ministériels
- \* Programmes éducatifs du MELS\* et du MFACF

## Traitement, codification et analyse de données

### ANALYSE DE CONTENU

- \* Contenus manifestes : *Orientations ministérielle (prescriptions d'actions)*
- \* Interne

### Catégorisation

- \* Vérification du contenu
- \* Qualitative

### Codification

- \* Mixte
- \* Interprétative : *1<sup>er</sup> degré*

### Technique : Analyse de contenu thématique

- \* Évaluation
- \* Thématisation séquenciée
- \* Arbre thématique : *codes thématiques*

**Étapes** : 3 étapes de Mayer et Deslauriers (2000) et de L'Écuyer (1989)

- \* Préparation du matériel (compte rendu mot à mot)
- \* Préanalyse du matériel recueilli
- \* L'analyse des données

## **Validation de la recherche**

### **\*CRITÈRES DE VALIDITÉ**

- \* Étude de cas : *rigueur dans l'explication du processus de recherche*
- \* Analyse de contenu : *cohérence et reproductibilité*
- \* Recherche : *critères de qualité*

## **Écriture du rapport de recherche et interprétation des résultats**

### **ANALYSE SYSTÉMIQUE**

L'étude de cas du partenariat lors de la transition CPE/maternelle fait le parallèle entre :

- \* les impacts désirés  
Discours politique et orientations ministérielles du MELS et du MFACF. (Exosystème) *Résultats de l'analyse de contenu thématique*
- \* et les impacts observés  
Pratiques de partenariat perçues actuellement entre les institutions. (Mésosystème) *Explicitée dans la problématique*

**APPENDICE B**

**DOCUMENTS RELATIFS À L'ANALYSE DE CONTENU**

### **Documents et parties analysés**

#### **Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance**

Gouvernement du Québec. (2002). *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance : L.R.Q. (c. C-8,2)*. Sainte-Foy : Éditeur officiel du Québec, Lois et Règlements du Québec.

- Chapitre 1 : INTERPRÉTATION ET APPLICATION

#### **Programme éducatif des maternelles**

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire* (version approuvée). Québec : Les publications du Québec.

- Lettre du ministre (p.V)
- Chapitre 1 : Présentation du Programme de formation (p.1-10)
- Chapitre 2 : Compétences transversales (p.12)
- Chapitre 3 : Domaines généraux de formation (p.42-45)
- Chapitre 4 : Éducation préscolaire (p.52-53)

#### **Plan d'action ministériel**

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, Gouvernement du Québec. (2001). *Prendre le virage du succès : Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* [En ligne]. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/reforme.htm#1>.

- Message de la ministre
- Première ligne d'action : Intervenir dès la petite enfance
- En conclusion

#### **Programme éducatif des CPE**

Ministère de la Famille et de l'Enfance, Gouvernement du Québec. (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec : Les publications du Québec.

- Message de la ministre (p.5)
- Introduction (p.9-10)
- Les centres de la petite enfance (p.11)
- Les objectifs du programme quant à la qualité de l'intervention éducative auprès des jeunes enfants (p.13-14)
- Les objectifs du programme quant au développement de l'enfant (p.15-17)
- Les principes de base et leurs applications (p.19, 21, 27-28)
- Conclusion (p.35-36)

#### **Plan d'action ministériel**

Ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec. (1997). *Nouvelles dispositions de la Politique familiale : Les enfants au cœur de nos choix*. Québec : Les publications du Québec, Familles en tête.

- Un choix collectif (p.1)
- Les services éducatifs et de garde à la petite enfance (p.10-11)
- Quelques questions pratiques (p.13)

Rapport-Gratuit.com

**APPENDICE C**

**DOCUMENTS RELATIFS À L'ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE**

### Arbre thématique

TRANSITION CPE/MATERNELLE					
SERVICES			ENFANTS		
Collaboration (S1)			Réussite (E1)	Développement harmonieux (E2)	Préparation (E3)
Coordination (S2)		Concertation (S3)		<i>Rite de passage (E3R)</i>	
Cohérence (C1)	<b>Continuité</b> → (C2)	<b>Partenariat</b> (C3)	Coopération (C4)		
		Communication (CP)			



## Livre de codes

SERVICES : Les services de la petite enfance (CPE et la maternelle)		ENFANTS : L'importance des enfants		
<p><b>Collaboration</b></p> <p>La collaboration signifie que le CPE et la maternelle doivent <u>travailler ensemble</u> lors de la transition, donc de faire une action commune et cela peut être vu comme une manifestation qui mène au partenariat, par inférence.</p>		<p><b>Réussite</b></p> <p>La réussite de l'enfant est nécessairement tributaire du fait de vivre une transition harmonieuse. Pour ce faire, il doit y avoir continuité éducative et par le fait même, partenariat.</p>	<p><b>Développement harmonieux</b></p> <p>Si le gouv. met l'enfant au cœur de ses préoccupations et veut favoriser son dév. harmonieux, il doit assurer une continuité éducative et par le fait même, un partenariat.</p>	<p><b>Préparation</b></p> <p>Si le gouvernement veut que l'enfant soit préparé pour son entrée à l'école, il doit nécessairement y avoir une continuité éducative et par le fait même, un partenariat.</p>
<p><b>Coordination</b></p> <p>Si le CPE et la maternelle coordonnent leurs services, ils doivent agencer les éléments de leurs prog. <u>en travaillant ensemble, afin de faire</u> un tout cohérent, tout comme le veut la continuité. Pour ce faire, cela nécessite le partenariat (action) des deux institutions.</p>		<p><b>Concertation</b></p> <p>Si le CPE et la maternelle se concertent, ils doivent <u>travailler ensemble</u> pour créer des moyens concrets ou <u>pour agir</u> concrètement lors de la transition. L'idée d'action conjointe se rapporte alors au concept de partenariat.</p>		<p><b>Rite de passage</b></p> <p>Si le gouvernement veut que le CPE et la maternelle soient des rites de passage et préparent l'enfant pour son entrée à l'école, il doit nécessairement y avoir une continuité éducative et par le fait même, un partenariat.</p>
<p><b>Cohérence</b></p> <p>Si les services offerts par le CPE et la maternelle doivent être cohérents, ils doivent s'organiser logiquement, donc d'être un tout sans interruption, tout comme le veut la continuité qui implique à son tour le partenariat. La cohérence peut donc être, en qq sorte, une manif. du partenariat.</p>	<p><b>Continuité</b> →</p> <p>Pour qu'il y ait continuité éducative entre le CPE et la maternelle, c'est-à-dire un tout cohérent et sans interruption, il doit y avoir partenariat.</p>	<p><b>Partenariat</b></p> <p>Le partenariat c'est l'<u>action conjointe</u>, donc c'est aussi des moyens concrets orchestrés par le consensus de tous les partis impliqués, soit le CPE et la maternelle dans ce cas-ci.</p>	<p><b>Coopération</b></p> <p>La coopération entre le CPE/maternelle implique que les deux institutions <u>agissent ensemble</u>, tout comme le veut le partenariat.</p>	
		<p><b>Communication</b></p> <p>L'idée d'action avec les autres, véhiculée par le partenariat, est donc précisée par la transmission de quelque chose ou la <u>correspondance</u> avec autrui, et ce, par le biais d'obs.</p>		

\* La discours politique du MELS et du MFACF à propos du partenariat lors de la TRANSITION CPE/MATERNELLE s'articule au niveau de deux grandes sphères : les services et les enfants.

## APPENDICE D

### RÉSULTATS QUANTITATIFS DE L'ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE

**Tableau des résultats quantitatifs de l'analyse de contenu thématique**

<b>TRANSITION CPE/MATERNELLE</b>					
<b>SERVICES</b>			<b>ENFANTS</b>		
Collaboration (S1) <b>15 citations</b>			Réussite (E1) <b>21 citations</b>	Développement harmonieux (E2) <b>32 citations</b>	Préparation (E3) <b>12 citations</b>
Coordination (S2) <b>2 citations</b>		Concertation (S3) <b>5 citations</b>		<i>Rite de passage (E3R) 3 citations</i>	
Cohérence (C1) <b>14 citations</b>	(C2) Continuité <b>13 citations</b>	Partenariat (C3) <b>9 citations</b>	Coopération (C4) <b>2 citations</b>		
		Communication (CP) <b>3 citations</b>			

Divers (D) : **22 citations**

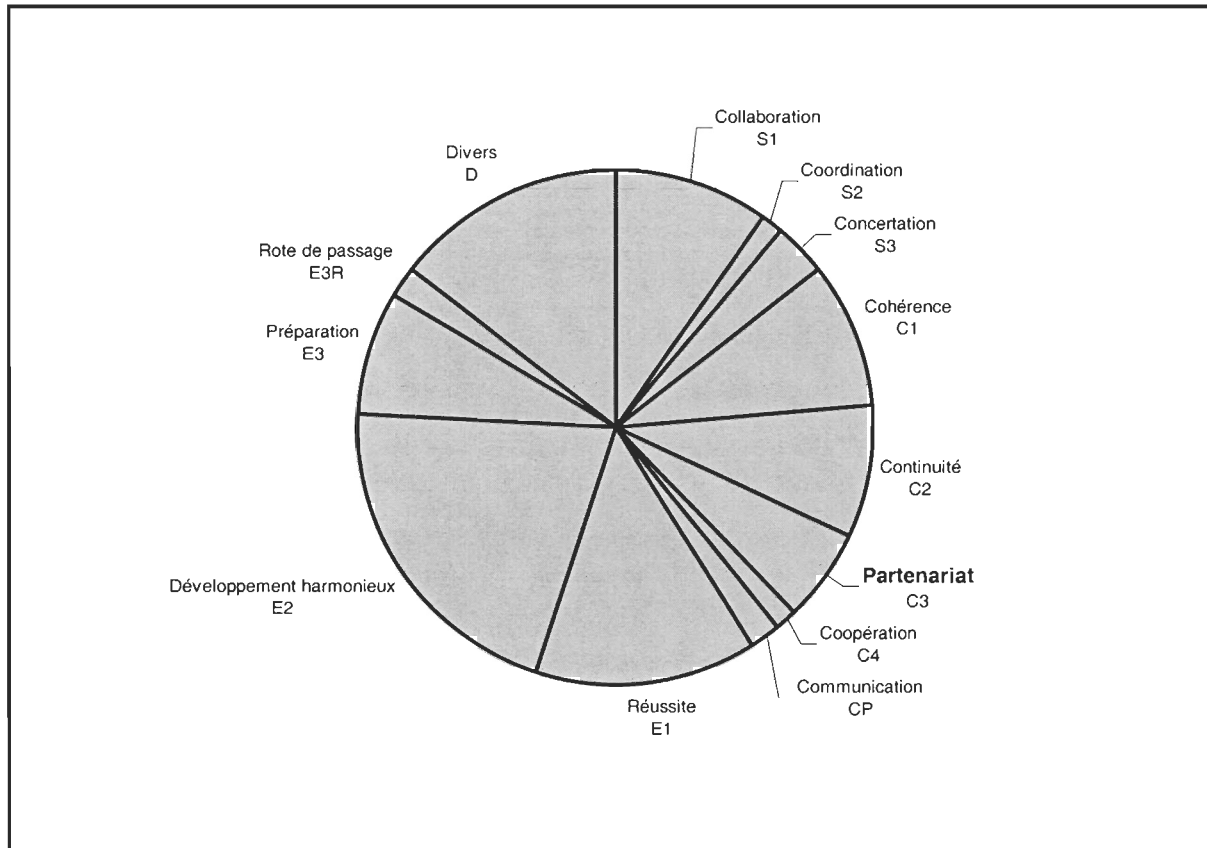


Figure 6 Schéma de l'analyse de contenu thématique du discours politique du MELS et du MFACF relativement au partenariat lors de la transition CPE/maternelle