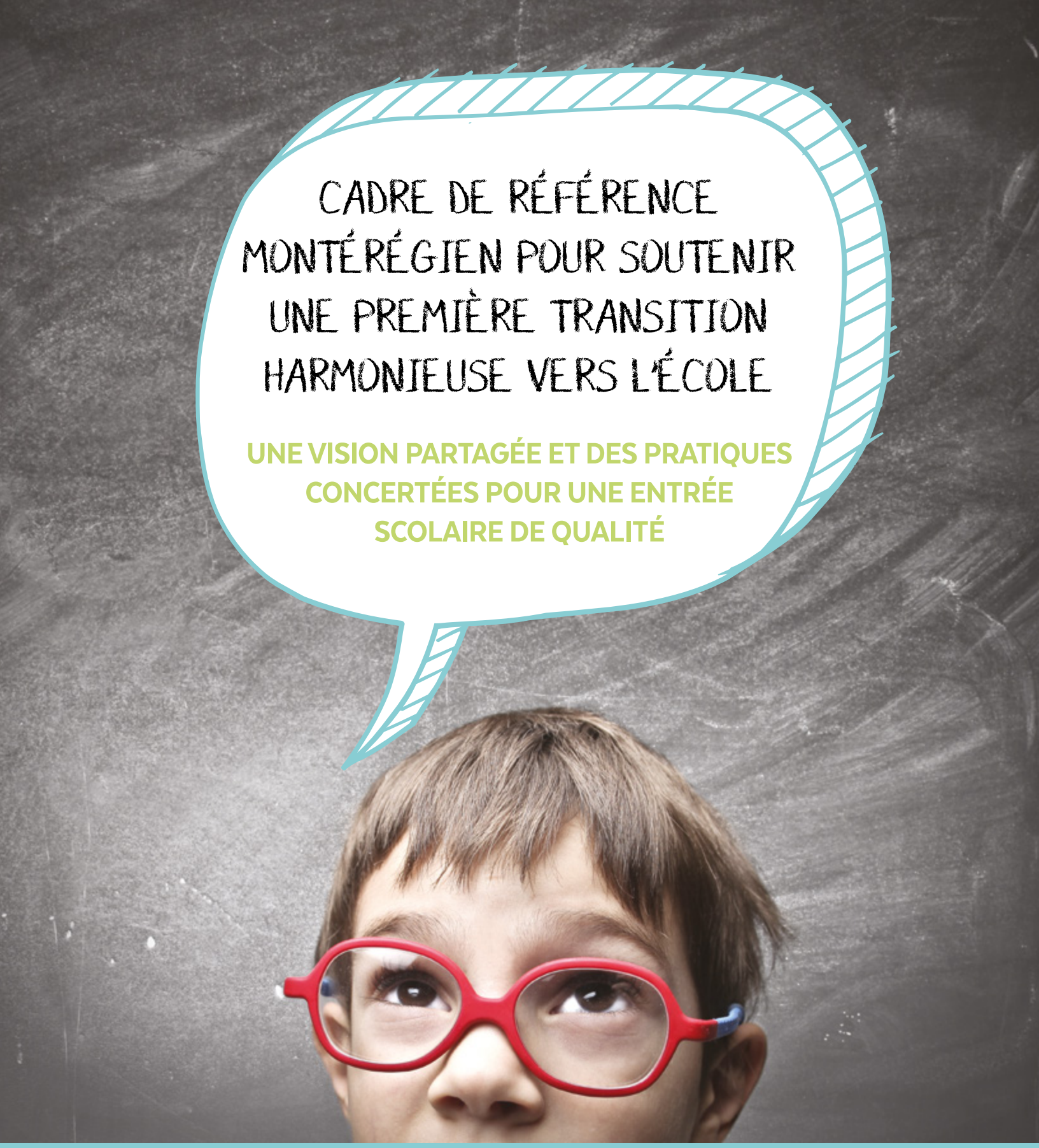
CADRE DE RÉFÉRENCE MONTÉRÉGIEN POUR SOUTENIR UNE PREMIÈRE TRANSITION HARMONIEUSE VERS L'ÉCOLE

UNE VISION PARTAGÉE ET DES PRATIQUES CONCERTÉES POUR UNE ENTRÉE SCOLAIRE DE QUALITÉ



VERSION RÉVISÉE : 2022

OPÉRATION COLIBRI
COOPÉRATIVE RÉGIONALE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL MONTÉRÉGIE - ESTRIE
AVENIR D'ENFANTS DES COMMUNAUTÉS ENGAGÉES
Québec

Projet réalisé par : le Comité régional Opération Colibri (CROC) et la Coopérative régionale de développement pédagogique (CRDP) - Table des services éducatifs de la Montérégie

Produit par : Groupe de travail régional en transition scolaire (GTR-TS)
Amélie Laroche, chargée de projet, Comité régional Opération Colibri
Julie Bickerstaff, agente de soutien à la coordination, Comité régional Opération Colibri

Avec le soutien financier de : Avenir d'Enfants
Recherche : Carmen Schaefer, Malorie Toussaint-Lachance, Amélie Laroche
Rédaction : Amélie Laroche
Soutien à la rédaction : Nadir Oliveira Dias
Supervision des travaux : Julie Bickerstaff
Révision linguistique et mise en page : Manon Lévesque
Graphisme : Marie-Andrée Bricault, Pascale Migneault, Patrick Charpentier, Martine Langis

Remerciements

Nous remercions les membres du GTR-TS qui ont participé à la réalisation de ce Cadre de référence :
- France Brousseau, intervenante-pivot École en santé, CISSS de la Montérégie-Centre
- Sonia Corriveau, intervenante, Maison de la famille La Parentr'aide
- Dominique Fontaine, directrice, Maison de la famille Valoise
- Élodie Gaucher, directrice, CPE Les Lutins
- Chantal Hamel, conseillère à l'éducation préscolaire au service Passe-Partout, CSS du Val-des-Cerfs
- Brigitte Harton, psychoéducatrice, CSS de la Vallée-des-Tisserands
- Isabelle Lavigne, directrice, CPE au Pied de l'Échelle
- Sylvie Melsbach, soutien aux partenariats et aux aires de jeux, RCPEM
- Isabelle Papineau, chef des programmes 0-5 ans et 6-17 ans, CISSS de la Montérégie-Ouest
- Maggie St-Georges, agente d'accompagnement et liaison régionale, Avenir d'enfants
- Malorie T.-Lachance, agente de planification, programmation et recherche, Direction de santé publique de la Montérégie

Les membres collaborateurs ayant participé à la phase de consultation :
- Brigitte Campbell, enseignante à l'éducation préscolaire à l'école de la Passerelle (CSS des Patriotes),
- Sylvie Bazinet, coordonnatrice du programme Passe-Partout (CSS de Saint-Hyacinthe),
- Stéphanie Dubois, directrice de l'école Notre-Dame (CSS de Saint-Hyacinthe),
- Annie Bélisle, conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire (CSS du Val-des-Cerfs)
- Danièle Girard, directrice adjointe de l'école de la Chantignole (CSS du Val-des-Cerfs)

Nous remercions également Stéphanie Desmarais et Catherine Benoît, directrices adjointes du service des ressources éducatives respectivement en 2018 et en 2022 (CSS Marie-Victorin) et Alain Tardif, directeur adjoint des services éducatifs aux jeunes (CSS Val-des-Cerfs) pour avoir assumé la cogestion du projet et avoir fait le lien avec la Table des services éducatifs de la Montérégie.

Un remerciement tout spécial à Carmen Schaefer (Direction de santé publique de la Montérégie) pour le courtage de connaissances et à Judith Archambault (résidente en santé publique, Université de Sherbrooke) pour la réalisation de l'étude de besoins qui ont été les assises des travaux du groupe de travail.

Reproduction ou téléchargement autorisé, sans modifications de quelque façon que ce soit, pour une utilisation personnelle ou publique, à des fins non commerciales, avec mention de la source : GROUPE DE TRAVAIL RÉGIONAL EN TRANSITION SCOLAIRE. (2022). Cadre de référence montérégien pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école — Une vision partagée et des pratiques concertées pour une entrée scolaire de qualité. Longueuil, Direction de santé publique de la Montérégie, 36 p.

Ce document est disponible en version électronique sur :

- **L'extranet de santé publique, page Comité régional Opération Colibri, section 8** • Produits et outils
  http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/promotion-prevention/petite-enfance/comite-reg-colibri.fr.html
- **Le Carrefour pédagogique Montérégie-Estrie, section Agir tôt** • Première transition scolaire
  http://carrefourmonteregie.ca/agir-tot-11/premiere-transition-scolaire-81

Dépôt légal – 4e trimestre 2022
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022
Bibliothèque et Archives Canada, 2022
ISBN 978-2-550-93042-6 (Version PDF)

Dans ce document, le générique masculin ou féminin est utilisé sans intention discriminatoire et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Table des matières

1 Préambule 5
1.1 Pourquoi un Cadre de référence montérégien ? 5
1.2 Comment ce Cadre de référence a-t-il été élaboré ? 6
1.3 À qui s'adresse ce Cadre de référence ? 7
1.4 Principes 8
1.5 But 8
2 Fondements de la transition scolaire 9
2.1 La première transition scolaire 9
2.2 Modèle théorique 11
2.3 Schéma conceptuel d'une transition de qualité 12
3 Fondements du Cadre de référence montérégien 14
3.1 Constats et enjeux 14
3.2 Orientations 15
4 Fondements pour guider l'action 20
4.1 Concertation intersectorielle 20
4.2 Plan de transition 22
4.3 Ajustement des pratiques 23
4.4 Les pratiques prometteuses 27
4.5 Conditions de succès 31
4.6. Défis et obstacles 32
4.7. Recommandations 33
Conclusion 34
NOTES ET RÉFÉRENCES 36

Liste des figures

FIGURE 1 – SCHÉMA CONCEPTUEL 13
FIGURE 2 – ÉLÉMENTS CLÉS POUR AGIR EN TRANSITION SCOLAIRE 20
FIGURE 3 – GOUVERNANCE DE LA CONCERTATION EN TRANSITION SCOLAIRE 22
FIGURE 4 – DÉTERMINANTS 24
FIGURE 5 – INDICATEURS 25

Liste des acronymes

AE	Avenir d'enfants
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
CPE	Centre de la petite enfance
CRDP	Coopérative régionale de développement pédagogique
CROC	Comité régional Opération Colibri
CSS	Centre de services scolaire
DRMF	Direction régionale du Ministère de la Famille
DSPu	Direction de santé publique
GTR-TS	Groupe de travail régional sur la transition scolaire
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OCF	Organismes communautaires Famille
PI-PSII	Plan d'intervention-Plan de services individualisé et intersectoriel
RCPEM	Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie
TSEM	Table des services éducatifs de la Montérégie

Préambule

1.1 Pourquoi un Cadre de référence montérégien ?

À travers le Québec, de nombreux efforts de concertation et de collaboration entre les différents milieux concernés par la première transition scolaire ont émergé au cours des dernières années. En Montérégie, depuis quelques années déjà, plusieurs acteurs et instances de concertation mettent de l'avant différentes pratiques pour soutenir cette étape dans la vie des enfants et de leurs parents.

Certaines préoccupations se sont notamment articulées lors des réflexions ayant mené à l'élaboration de la planification stratégique du Comité régional Opération Colibri (CROC), instance de concertation régionale montérégienne en petite enfance. À cette occasion, les partenaires régionaux, entre autres la Direction de santé publique (DSPu) de la Montérégie, la Direction régionale du Ministère de la Famille (DRMF), le Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie (RCPEM), les trois Centres intégrés de la Santé et des Services sociaux (CISSS), les centres de services scolaires (CSS) et Avenir d'enfants (AE), ainsi que les acteurs des concertations locales de la Montérégie, ont identifié différents enjeux dont celui-ci : **bien que différentes pratiques de collaboration en transition scolaire existent dans certaines communautés, la continuité des interventions, lors du passage à l'école, est loin d'être acquise et doit être améliorée.**

Afin de traduire cet enjeu en action, dans son plan d'action 2016-2017, le CROC s'est donné comme objectif, entre autres, d'identifier et de diffuser les pratiques de collaboration prometteuses et efficaces qui favorisent une plus grande complémentarité entre les ressources du réseau scolaire et celles des services sociaux et de santé, du communautaire et des services de garde éducatifs à l'enfance. Dans cette perspective, différentes activités ont été réalisées, notamment une consultation auprès des auteurs du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*[2], l'élaboration d'un portrait des actions soutenues par les concertations locales en petite enfance au sujet de la transition scolaire et une étude de besoins[3] réalisée auprès de 75 répondants de la Montérégie : 17 tables locales de concertation en petite enfance (sondage en ligne), 5 CSS (entrevues semi-dirigées) et 53 centres de la petite enfance (CPE) (sondage en ligne). Cette dernière a notamment permis de faire ressortir qu'en matière de première transition scolaire :

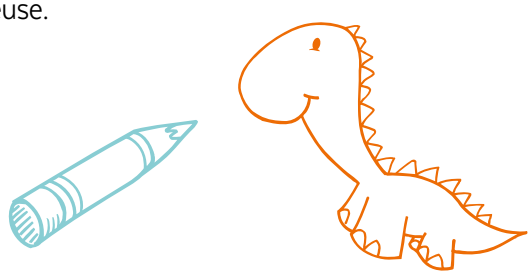
- Bien que la volonté de mieux collaborer entre les réseaux afin de faciliter l'entrée à l'école soit partagée, celle-ci est très variable d'une communauté à l'autre ;
- Les connaissances sont encore à acquérir au sujet des bons coups et des pratiques efficaces ;
- Le rôle des différents partenaires est à définir et à reconnaître afin d'améliorer la complémentarité des interventions ;
- La connaissance et la reconnaissance des différents partenaires sont à promouvoir ;
- L'identification d'un modèle de gouvernance locale, facilitant la continuité des interventions en transition scolaire et pouvant être adapté selon les caractéristiques de chacun des milieux serait utile pour les communautés.

De plus, la démarche de consultation auprès des parties prenantes a permis de confirmer que le soutien du CROC était souhaité, en plus de dégager un consensus sur la nécessité de déployer une action régionale, et ce, dans la perspective de :

- Diffuser et mettre en valeur les meilleures stratégies ;
- Faciliter l'arrimage local-régional ;
- Favoriser le développement de lieux de concertation dédiés à la transition scolaire au niveau local.

Parallèlement, la Table des services éducatifs de la Montérégie (TSEM), membre de la Coopérative régionale de développement pédagogique (CRDP), a aussi identifié la première transition scolaire comme priorité d'action régionale, grâce à l'analyse des besoins réalisée annuellement dans chacun des CSS.

Cet enjeu commun a donc mené à la création du partenariat qui a permis l'élaboration d'un projet régional ayant pour but de poser les assises d'une concertation locale-régionale en matière de transition scolaire en proposant des outils qui contribueront à renforcer le réseautage et à mettre en place les conditions pour soutenir le milieu scolaire et ses partenaires intersectoriels en petite enfance , dans la réalisation de stratégies pour favoriser une première transition scolaire harmonieuse.



1.2 Comment ce Cadre de référence a-t-il été élaboré ?

Afin de réaliser les travaux, des partenaires intersectoriels locaux et régionaux ont été mobilisés au sein d'un groupe de travail régional sur la transition scolaire (GTR-TS)[4] ayant pour mandat l'atteinte des objectifs suivants :

- Favoriser une vision commune d'une première transition scolaire harmonieuse et de qualité ;
- Clarifier et faire connaître les rôles des différents acteurs concernés ;
- Soutenir la mise en place d'interventions efficaces en lien avec les pratiques prometteuses ;
- Développer un discours positif et cohérent en lien avec l'entrée à l'école
- Identifier et partager des pistes d'actions inspirantes ;
- Favoriser l'arrimage et la continuité entre les différents réseaux ;
- Faciliter la collaboration et la concertation locale et supralocale en lien avec la première transition scolaire.

Préalablement aux travaux du GTR-TS, un courtage de connaissances a été effectué par la DSPu de la Montérégie dans le but d'identifier les meilleures pratiques en transition scolaire. Le document de référence *Interventions transitionnelles vers la maternelle. Conformité aux pratiques prometteuses* (Schaefer, 2018, document non publié) a donc orienté et guidé les travaux réalisés par le GTR-TS.

Ainsi, en s'inspirant de cette recension de littérature autour des meilleures pratiques et de travaux réalisés dans l'ensemble du Québec, le GTR-TS a travaillé à élaborer le présent Cadre de référence pour soutenir les acteurs locaux dans la réalisation d'interventions favorisant une première transition scolaire de qualité selon les meilleures pratiques et les données probantes. Celui-ci vise donc à établir un langage commun entre les acteurs du milieu scolaire, des services de garde éducatifs à l'enfance, des organismes communautaires famille, des municipalités et des services sociaux et de santé, afin de mieux **soutenir les parents et leurs enfants** dans le processus d'entrée à l'école et d'aider les familles à bien vivre la première transition scolaire.[5]

Finalement, de façon complémentaire au Cadre de référence, **une boîte à outils** permet d'approfondir certains sujets et propose des stratégies et moyens concrets de mettre en place les concepts présentés dans le Cadre de référence tels que des aide-mémoire ou des outils pour soutenir la réflexion et la prise de décisions concernant les différents moments clés de la période de transition (ex.: les inscriptions, l'accueil, l'entrée progressive, etc.), la formation des groupes, la collaboration et la communication avec les familles, des outils pour soutenir le parent dans l'accompagnement de son enfant vers la maternelle, un napperon pour les enfants, une démarche pour guider l'élaboration d'un plan de transition dans les différents milieux concernés, ainsi que des exemples d'interventions réalisées en Montérégie et ailleurs au Québec. En cliquant sur l'image de boîte à outils présente dans le texte vous pourrez donc consulter les documents complémentaires qui sont disponibles.

1.3 À qui s'adresse ce Cadre de référence ?

Il existe de nombreux programmes, recueils d'activités ou outils développés par des instances de concertation locale ou régionale un peu partout à travers le Québec. **Le but poursuivi avec ce Cadre de référence n'est donc pas de se substituer à ces nombreux documents et projets déjà existants, mais plutôt de fournir des repères lors de la mise sur pied de pratiques favorisant une première transition de qualité ou encore lors de la révision des démarches réalisées et outils utilisés.** Ce document se veut donc un outil de référence présentant les fondements, paramètres et pratiques prometteuses en transition scolaire, afin d'assurer une vision commune et partagée par les milieux concernés et une complémentarité des rôles des différents intervenants car malgré qu'il n'est pas souhaité que tous adhèrent à un modèle unique de pratiques en transition scolaire, certaines balises communes favoriseront l'efficacité des interventions[6].

Ainsi, ce Cadre de référence s'adresse principalement aux intervenants suivants :

Milieux scolaires

CSS

- Gestionnaires du centre de services scolaires
- Agentes de développement pour la première transition
- Conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire
- Conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire (Programme Passe-Partout)

Écoles

- Directions d'établissement préscolaires-primaires
- Enseignantes à l'éducation préscolaire
- Professionnelles (éducatrices spécialisées, psychoéducatrices, etc.)
- Responsables et éducatrices du service de garde scolaire

- Autres intervenants, professionnels ou gestionnaires de l'école ou du CSS ayant un mandat en lien avec la première transition scolaire.

Milieux des services de garde éducatifs à l'enfance

- Gestionnaires
- Éducatrices
- Conseillères pédagogiques
- Éducatrices spécialisées

- Responsables de services de garde éducatifs à l'enfance en milieux familiaux

Milieux de la santé et des services sociaux

- Gestionnaires et profesionnelles de la direction de la santé publique – Population enfants et jeunes
- Gestionnaires et professionnelles de la direction des programmes déficience
- Gestionnaires et professionnelles de la direction du programme jeunesse – Services petite enfance et/ou jeunesse
- Organisateurs communautaires responsables du dossier petite enfance

- Responsables du dossier École en santé

Milieux communautaires

- Gestionnaires et intervenantes des organismes communautaires famille
- Gestionnaires et intervenantes des organismes de pédiatrie sociale

Milieux municipaux

- Responsables de politiques familiales
- Responsables de l'offre de loisirs et des camps de jour

- Responsables du dossier de développement social

Il s'adresse aussi à tout partenaire concerné par la première transition scolaire et souhaitant s'impliquer dans une concertation locale, supralocale ou régionale sur le sujet. Bien que les parents, leur rôle et leurs besoins, occupent une place centrale dans ce Cadre de référence, celui-ci ne leur est pas adressé. D'autres outils de communication destinés spécifiquement aux parents existent déjà et certains sont proposés dans la boîte à outils.

Finalement, ce Cadre de référence est élaboré selon une vision populationnelle. Il est donc conçu pour proposer une approche qui convient à l'ensemble des parents et des enfants, avec la nécessité toutefois de varier l'intensité des interventions en fonction des besoins de la famille, selon les principes de l'universalisme proportionné[7]. **En effet, il importe de demeurer vigilant puisqu'il est reconnu que ce sont les enfants les plus vulnérables qui sont le moins rejoints par les interventions en lien avec la transition scolaire, alors que ce sont pourtant eux qui en bénéficieraient le plus.** Ainsi, afin de répondre aux besoins des enfants vivant en contexte de vulnérabilité ou avec des besoins particuliers, il est essentiel d'apporter les ajustements nécessaires en termes de modalités et d'intensité, de même que de réduire ou d'éliminer les barrières d'accès qui nuisent à l'utilisation des interventions par les familles ayant des besoins accrus. **Considérant que les études reconnaissent que ces enfants sont plus sensibles aux conséquences négatives d'une transition mal vécue, il importe d'autant plus de s'y attarder afin de diminuer les inégalités éducatives.** Un soutien particulier pour l'enfant et le parent, ainsi que des interventions transitionnelles adaptées, nombreuses et personnalisées peuvent contribuer à donner une chance égale de réussite éducative à chacun des enfants faisant son entrée à l'école. En ce sens, la planification et la mise en œuvre d'interventions en transition scolaire devraient être envisagées non seulement à des fins de réussite scolaire et éducative, mais également pour réduire les inégalités socioéconomiques[8,9].

1.4 Principes

Ce Cadre de référence s'appuie aussi sur les principes présentés à l'intérieur du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*[2] dont le contenu a été établi conjointement par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le Ministère de la Famille et des Aînés (MFA), et le Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) du Québec :

Principe 1
La reconnaissance de **la place prépondérante du parent** comme premier responsable de l'éducation de son enfant ;

Principe 2
Le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives ;

Principe 3
La planification, l'organisation et l'évaluation continue des activités transitionnelles ;

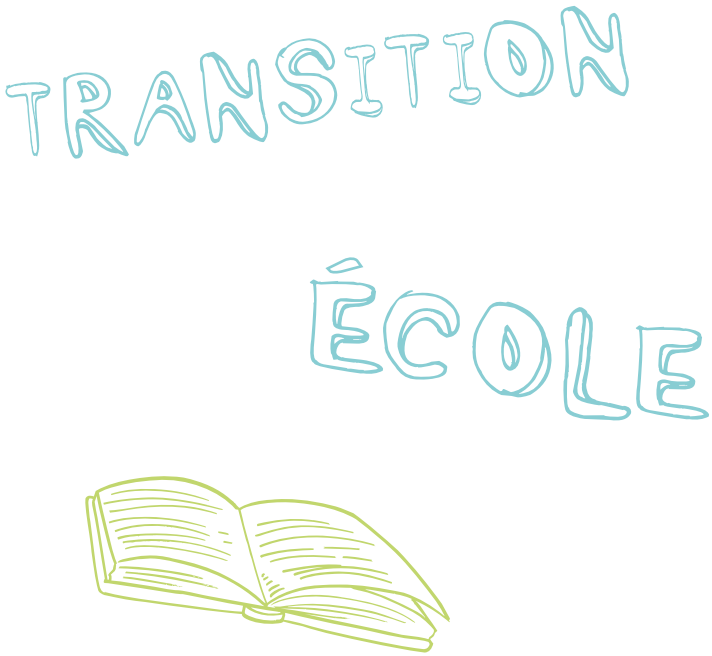
Principe 4
La reconnaissance du temps et la mise en place des ressources requises ;

Principe 5
La mise à contribution de toutes les personnes qui connaissent l'enfant et la **personnalisation** des pratiques transitionnelles ;

Principe 6
La reconnaissance que l'entrée à l'école est déterminante dans le développement de l'enfant.

1.5 But

La présente démarche et la réalisation de ce Cadre de référence ont pour but de **favoriser et soutenir la mise en place d'un plan d'action intersectoriel en première transition scolaire dans chacun des territoires de centres de services scolaires, en concertation avec l'ensemble des partenaires concernés et adapté aux besoins du milieu et des familles. Ceci afin que chaque organisation concernée (ex.: écoles, SGÉE, etc.) soit en mesure d'assurer le bien-être des enfants et de leurs parents dans le processus de transition vers la maternelle, par une première transition scolaire harmonieuse et de qualité.**



Fondements de la transition scolaire

2.1 La première transition scolaire

Passage important dans la vie d'un enfant et de sa famille, la première transition scolaire fait référence à l'entrée à l'école. Enjeu qui préoccupe de plus en plus les acteurs travaillant de près ou de loin à la réussite éducative des enfants, l'entrée à la maternelle 4 ans ou 5 ans est la première d'une longue série de transitions scolaires et elle occupe une place déterminante dans le parcours de l'enfant, puisqu'elle représente son entrée officielle dans le monde scolaire dans lequel il évoluera pour plusieurs années. Cette transition marque aussi le début de l'histoire relationnelle qui se construit entre l'enfant, sa famille et l'établissement d'enseignement[10].

« L'enfant vit une transition importante quand il passe de son milieu familial ou d'un service de garde éducatif à l'enfance au milieu plus vaste, plus institutionnel et plus «normé » qu'est l'école[11] ». En effet, la première transition scolaire comporte plusieurs défis, car que l'enfant ait fréquenté un service de garde ou passé sa petite enfance à la maison, ce dernier et sa famille devront s'adapter à plusieurs changements considérables : nouvel environnement physique, nouveaux camarades de classe, nouveaux adultes faisant figure d'autorité, nouvelles règles, nouveaux comportements attendus, nouvelles compétences à développer, etc. Par conséquent, il s'agit d'une grande étape qui marque la fin de la petite enfance et apporte avec elle une séparation physique parents-enfants, un pas majeur dans les processus d'autonomie et d'individualisation de l'enfant qui comporte une part de deuil pour les parents et qui requiert beaucoup d'adaptation de leur part.

Ainsi, ces changements importants peuvent présenter des possibilités d'épanouissement, mais aussi comporter plusieurs difficultés. Cette étape nécessite donc une adaptation importante et peut être une grande source de stress, autant pour les enfants que pour les parents : « De façon générale, le terme transition renvoie aux tensions entre le changement et la stabilité, à l'adaptation aux nouveaux défis qui doit survenir tout en conservant les façons de faire éprouvées (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Reprenant différents chercheurs, Ruel définit les transitions comme un processus qui s'accompagne de transformations ou de ruptures dans les pratiques, dans les relations ou dans les représentations des individus (Ruel, 2009, p. 20). Toute transition est marquée par la discontinuité entre la situation qui précède et la nouvelle situation[11] ».

En ce sens, le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*[2] définit la transition scolaire comme la période qui permet à l'enfant de s'ajuster graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain. Elle réfère à un processus qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas aux journées avant et après l'entrée à la maternelle. Certains auteurs estiment même qu'elle dure jusqu'à deux ans et englobe l'année qui précède et celle qui suit le début de la maternelle (Ruel, 2009). De plus, il ne faut pas oublier que **la maternelle est elle-même une période de transition entre la petite enfance et l'école obligatoire.**[11,] Ainsi, à peine le processus de première transition vers l'école terminé, un nouveau processus de transition s'amorcera, nécessitant lui aussi, de grandes capacités d'adaptation.

La première transition scolaire est d'autant plus importante puisqu'**il est démontré que les expériences pendant cette période peuvent influencer positivement ou négativement les dispositions de l'enfant par rapport à l'école**. « En effet, pour Rimm-Kaufman et Pianta (2000), la transition à l'école est une période de vulnérabilité où des petits changements peuvent avoir un effet démesurément important sur le reste de la scolarité. Au cours de cette transition, les attitudes, les compétences et les comportements qui se forgent influenceraient le développement et la réussite éducative de l'enfant (Jacques et Deslandes, 2004)[11] ». Ainsi, l'importance à accorder à la première transition scolaire est grande, puisque les impacts, qu'ils soient positifs ou négatifs, sont majeurs pour le développement de l'enfant et le reste de son parcours scolaire.

Effectivement, une **transition mal vécue, c'est-à-dire une transition difficile qui mène à des problèmes d'adaptation pour l'enfant et sa famille,** peut **fragiliser les acquis** de l'enfant et **contribuer au développement de difficultés scolaires et comportementales**, ce qui constitue un facteur de risque de **décrochage scolaire,** en plus de **nuire au bien-être et à la santé mentale de l'enfant**. Inversement, si **elle est bien vécue**, la première transition aura **un impact réel sur la motivation et l'engagement de l'enfant à l'école**, elle aura donc, par extension, des répercussions sur la **persévérance** et la **réussite scolaire**. De plus, la première transition scolaire est **non seulement associée aux succès scolaires présents et à venir**, mais elle sert aussi d'**assise pour les transitions futures** : l'enfant et sa famille se sentiront plus en mesure **de réussir les autres transitions** puisqu'ils auront déjà acquis les habiletés nécessaires pour y parvenir et développé leur capacité d'adaptation[2].

Dans la majorité des cas, le passage à l'école se fait plutôt bien. Cependant, on estime que de 8 à 21 % des enfants connaissent des difficultés d'adaptation à leur entrée scolaire. Par ailleurs, Rimm-Kaufman et collaborateurs (2000) mentionnent que selon la perception des enseignantes, environ 48 % des enfants manifestent des difficultés à s'adapter lors de leur entrée à l'école[12].

Lorsque l'enfant éprouve des difficultés à s'adapter, des signes de stress, d'anxiété et même de détresse pourront être perçus. En voici quelques-uns :

- Problème de sommeil (fatigue) ;
- Enfant qui pleure régulièrement ;
- Enfant qui s'isole, se renferme sur lui-même ;
- Apparition de comportements agressifs ou de problèmes de comportements ;
- Perte d'acquis ou régressions ;
- Diminution de la confiance en soi et de l'estime de soi.

Il est possible que ces signes n'apparaissent pas dès le début de l'année scolaire, certains enfants ayant tendance à plutôt intérioriser leurs émotions. Mais tôt ou tard, si l'enfant vit une transition difficile, certaines de ces manifestations apparaîtront.

Il est important de noter que la transition peut être mal vécue non seulement par les enfants, mais également par les parents, les enseignants ou d'autres acteurs périphériques à l'enfant. Ces difficultés d'adaptation auront aussi des conséquences pour l'enfant telles que :

- Difficultés à accompagner et soutenir l'enfant ;
- Stress ou anxiété qui peuvent être transmis à l'enfant ;
- Difficultés à créer des relations (parents-enseignant/enseignant-élève) ;
- Difficultés de gestion de classe.

Certains facteurs à prendre en considération peuvent augmenter le risque pour un enfant de vivre une transition difficile :

- Provenir d'une famille socioéconomiquement défavorisée ;
- Provenir d'une famille issue de l'immigration récente ou ayant une langue maternelle autre que le français ;
- Être âgé de moins de 5 ans et 9 mois ;
- Être de genre masculin ;
- Avoir des besoins particuliers ou présenter un handicap ;
- Avoir un problème de santé physique ou mentale ;
- Avoir un parent avec un problème de santé physique ou mentale ;
- Avoir vécu plusieurs expériences de vie stressantes ;
- Grandir dans un environnement de moindre qualité.

Ainsi, afin de favoriser une transition qui sera vécue de façon harmonieuse pour l'enfant et ses parents, les différents acteurs gravitant autour de l'enfant doivent mettre en place et participer à **diverses pratiques** qui ont pour objectif de permettre à l'enfant et à sa famille d'avoir **des repères qui serviront de points d'ancrage** lors de la transition, dans le but de favoriser un **sentiment de continuité**.

Une transition de qualité permettra à l'enfant de[2] :

- Ressentir un sentiment de bien-être et de sécurité face à son nouveau milieu de vie qu'est l'école ;
- Développer des attitudes et des émotions positives envers l'école et les apprentissages ;
- Développer un sentiment de confiance face à sa réussite scolaire.

La transition de qualité assure aussi à l'enfant :

- La continuité de l'expérience éducative permettant la poursuite de son développement optimal ;
- La reconnaissance de ses capacités ;
- Le développement de liens sociaux positifs avec le personnel et les autres enfants.

1+3=4

On parle d'une transition **de qualité** lorsque les enfants, les parents, ainsi que les différents acteurs vivant la transition, sont outillés, accompagnés et se sentent capables de vivre cette étape **de façon harmonieuse**. Au-delà de l'ajustement de l'enfant à ses nouveaux environnements, on parle ici de **l'ajustement mutuel** des différents milieux de vie de l'enfant afin de favoriser **sa réussite** et **son bien-être** dès le début de sa scolarisation. Pour que la transition soit vécue de la façon la plus harmonieuse possible, l'enfant, sa famille, l'école (incluant le service de garde scolaire) et la communauté doivent donc **interagir** et **s'adapter les uns aux autres** afin d'atténuer l'effet des différents facteurs de discontinuité reliés à la fréquentation de ce nouveau milieu de vie qu'est l'école[12].

2.2 Modèle théorique

Ainsi, contrairement à ce qui est parfois véhiculé, le succès de la transition vers l'école n'est pas seulement tributaire du niveau de développement de diverses habiletés de l'enfant et de son degré de préparation à l'apprentissage. En effet, les habiletés acquises avant l'entrée à la maternelle expliquent moins de 25 % de la variance des résultats scolaires à la maternelle[12]. **Le niveau de développement de ces habiletés ne peut donc, à lui seul, influencer la réussite ou non de la première transition scolaire.** L'approche axée sur la préparation de l'enfant à l'apprentissage est par conséquent limitée par le fait qu'elle ne reconnaît pas l'influence des facteurs contextuels dont la contribution à une transition réussie est jugée d'égale importance[8]. **Afin d'expliquer l'adaptation d'un enfant à la maternelle et au service de garde scolaire, il importe donc aussi de considérer deux autres dimensions :**

- **La dimension dynamique**, qui correspond aux changements qui sont vécus durant la période de transition par l'ensemble des acteurs (parents, enseignants, etc.) ;
- **La dimension écologique**, laquelle fait référence aux divers environnements (famille, service de garde éducatif à l'enfance, école, communauté, etc.) dans lesquels l'enfant évolue, ainsi qu'aux différents acteurs gravitant autour de l'enfant (parents, enseignants, éducatrices, etc.).

Par conséquent, selon l'approche dynamique et écologique retenue pour l'élaboration de ces travaux, une transition harmonieuse dépendra de trois principaux facteurs :

- **La capacité d'adaptation de l'enfant,** laquelle dépend de plusieurs facteurs et se prépare bien avant son entrée à l'école, entre autres, en favorisant le développement des habiletés sociales, comportementales, et cognitives ;
- **L'implication des parents et leur capacité à accompagner leur enfant**, lesquelles dépendent de plusieurs éléments, parfois sur lesquels nous pouvons agir et parfois non, tels que les caractéristiques de l'environnement familial, les habiletés parentales, la qualité de la relation parent-enfant et leurs croyances et perceptions concernant leur rôle ;
- **La capacité des différents milieux de vie à répondre aux besoins de l'enfant, de ses parents et des différents acteurs impliqués**, laquelle dépend de la collaboration entre les différents acteurs afin d'identifier et de mettre en œuvre des interventions transitionnelles favorisant une adaptation mutuelle dans une perspective de continuité.

Le déroulement harmonieux de la première transition scolaire ne dépend donc pas seulement de la capacité de l'enfant à s'adapter à son nouveau milieu, mais dépend surtout de la capacité des différents milieux à répondre aux besoins des enfants, de leur famille et des autres acteurs impliqués[30]. **Les différents acteurs doivent donc travailler ensemble afin de favoriser une transition harmonieuse qui tient compte des besoins des enfants et des parents.**

Si le succès de l'entrée à l'école dépend de ces trois principaux facteurs, il importe d'être prudent avec le premier qui relève davantage du développement global de l'enfant que de la préparation à la première transition scolaire. De plus, il est essentiel de bien faire la distinction entre les concepts de *préparation à la transition vers l'école* et de *préparation à l'école* : « Nous définissons les initiatives de **transition vers l'école** comme celles qui **cherchent à créer des liens entre différents acteurs ou à intensifier certaines interventions auprès de l'enfant et de sa famille durant les mois précédant les inscriptions à la maternelle jusqu'à ceux qui suivent la rentrée scolaire[6] ».** Alors que la *préparation à l'école* réfère souvent davantage au développement global de l'enfant, « un processus global, impliquant le développement [de l'enfant] dans différents domaines (moteur, social, affectif, cognitif, langagier) interreliés et qui est largement le résultat des interactions de l'enfant avec son environnement[6] ».

Dans le cadre des présents travaux, nous traitons donc uniquement de la notion de ***transition vers l'école*** et non de *préparation à l'école.* Les modalités d'interventions qui seront présentées permettent ainsi **d'agir sur la capacité d'adaptation des différents milieux de vie et leurs habiletés à répondre aux besoins de l'enfant et de ses parents dans un processus de continuité** et non de *préparer* l'enfant à l'école ou à l'apprentissage en favorisant le développement de ses compétences et habiletés, **processus qui doit être amorcé bien avant l'entrée à l'école et en étroite collaboration avec l'environnement familial, dans une vision de développement global et optimal de l'enfant plutôt que dans une vision d'acquisition de compétences scolaires.**

En ce sens, selon l'approche dynamique et écologique retenue pour l'élaboration de ce Cadre de référence montérégien, la première transition scolaire se définit comme suit :

« Période se déroulant avant, pendant et après l'entrée à l'école, au cours de laquelle l'enfant, sa famille, l'école et la communauté interagissent et s'adaptent les uns aux autres, afin de mettre en place des facteurs de continuité pour atténuer les effets des changements vécus, dans le but de contribuer à la réussite éducative et au bien-être de l'enfant dès son entrée à l'école ».

2.3 Schéma conceptuel d'une transition de qualité

Le modèle théorique présenté précédemment, les différents concepts exposés dans la revue de littérature réalisée par la DSPu de la Montégérie, ainsi que les contributions des membres du GTR-TS ont permis l'élaboration du schéma conceptuel suivant afin de visualiser les éléments influençant le déroulement de la première transition scolaire et contribuant à sa qualité.

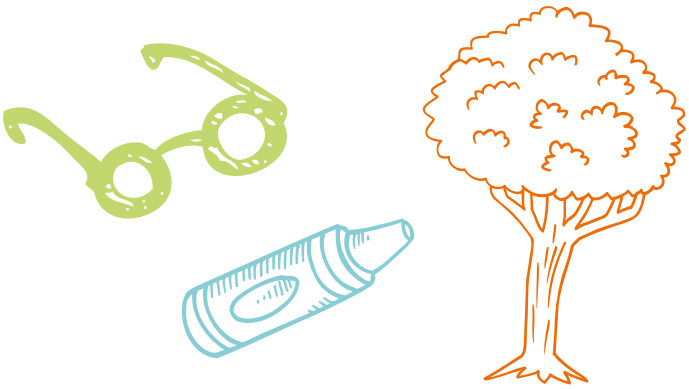


FIGURE 1 - SCHÉMA CONCEPTUEL

Transition harmonieuse

Capacité d'adaptation de l'enfant

Relations : Présence d'amis dans la classe/Développement d'une relation de qualité entre l'enfant et l'enseignante.

Caractéristiques individuelles de l'enfant : personnalité, âge, sexe, besoin particulier, handicap, langue maternelle, capacité à gérer le stress, etc.

Expériences vécues pendant la période de la petite enfance, par exemple, grandir dans un milieu familial avec des pratiques parentales positives, vivre des expériences diverses en collectivité, etc.

Niveau des habiletés dans les 5 domaines de développement (santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales.)

Favoriser le développement des habiletés sociales, comportementales et cognitives bien avant l'entrée à la maternelle.

Quelques exemples de facteurs pouvant favoriser le développement de ces habiletés : grandir dans une famille avec des pratiques parentales positives, participer à la vie collective pendant la petite enfance, fréquenter un service de garde de qualité*, fréquenter la maternelle 4 ans ou participer au programme Passe-Partout, etc.

Implication des parents et capacité à accompagner leur enfant

La motivation des parents à s'impliquer dépend de :

- **Leurs croyances et perceptions concernant leur rôle et l'efficacité de leur implication ;**
- **Leur perception d'être invités à participer ;**
- Leur historique et leurs expériences avec le milieu scolaire ;
- **La qualité de la relation avec l'école et l'enseignant ;**
- La qualité de la relation parents-enfants ;
- Les caractéristiques de l'environnement familial.

Exemple de caractéristiques de la famille : milieu socioéconomiquement défavorisé, issue de l'immigration, relation parent-enfant, style parental, relation de couple, etc.

La capacité des parents à accompagner leur enfant dépend de :

- **Leurs croyances et perceptions concernant leur rôle ;**
- **Leurs habiletés parentales ;**
- Leur maturité affective et émotive ;
- La qualité de la relation parents-enfants ;
- Leur historique et **leurs expériences avec le milieu scolaire ;**
- Les caractéristiques de l'environnement familial.

Capacité des milieux de vie à répondre aux besoins des enfants, des parents et des autres acteurs impliqués

Favoriser les interactions positives et une saine communication entre la famille, l'école et la communauté.

Relations et pratiques de collaboration des acteurs clés (parents, enseignants, éducatrices, intervenants, etc.).

Capacité des différents milieux de vie à s'adapter les uns aux autres.

Présence d'éléments de continuité et de points d'ancrage.

Éléments de continuité d'ordre : philosophique, curriculaire, développemental, organisationnel, administratif ou relationnel.

Légende

➡ : Contribue à...

▬ : Dépend de...

▬ ▬ : Moyen pour...

• • • : Éléments de précision

GRAS : Éléments propres au processus de transition

* Selon le Ministère de la Famille, un CPE ou une garderie de qualité est un service de garde qui est capable de reconnaître les besoins des enfants et d'y répondre. C'est également un service qui intervient auprès des enfants en tenant compte de leur niveau de développement. C'est aussi un ou des adultes qui font équipe avec les parents des enfants qui le fréquentent. Les principales dimensions de la qualité sont : la qualité des interventions, des lieux et des activités.

3.1 Constats et enjeux

Suite à l'étude de besoins, à la recension de littérature et aux travaux du comité, les constats suivants ont été émis par le GTR-TS :

- **Même dans les meilleures conditions** d'accueil, l'entrée scolaire **demeure un événement stressant** pour un grand nombre d'enfants et de parents ;
- Il existe, partout en Montérégie et au Québec, **plusieurs pratiques et outils** en lien avec la transition scolaire, toutefois l'usage qui peut en être fait s'avère être à **géométrie variable** ;
- Les pratiques en transition scolaire ne sont **pas souvent concertées et arrimées entre les différents milieux et acteurs** (scolaires, services de garde éducatifs à l'enfance, organismes communautaires, services sociaux et de santé, etc.) ;
- **Peu de pratiques en transition impliquent le service de garde scolaire**, alors qu'il s'agit d'une adaptation tout aussi importante pour l'enfant et les parents ;
- **La plupart des interventions en transition scolaire étant réalisées dans les services de garde éducatifs à l'enfance**, plus précisément dans les CPE, ces pratiques ne permettent pas de rejoindre l'ensemble des enfants concernés par la transition vers l'école, ni la majorité des enfants les plus vulnérables ;
- Les pratiques en transition entre le service de garde éducatif à l'enfance et l'école **ont un impact limité** puisqu'elles se déroulent généralement en collaboration avec l'école à proximité alors que **ce n'est pas l'ensemble des enfants** du service de garde éducatif à l'enfance **qui fréquenteront réellement cette école** ;
- Plusieurs pratiques et outils de communication entre le service de garde éducatif à l'enfance, le réseau de la santé et des services sociaux et l'école existent, mais leurs objectifs, leur utillisation et leur efficacité sont variables et **peu d'entre eux ont fait l'objet d'un processus d'évaluation** ;
- Les interventions n'étant souvent **pas arrimées au sein du territoire** d'un CSS, **il est difficile de répondre adéquatement aux besoins** des différents partenaires et de **conjuguer les pratiques**, tant pour les services de garde éducatifs à l'enfance et les organismes communautaires famille, que pour les écoles ;
- Il est difficile de rejoindre les enfants et les familles **plus vulnérables** (provenant d'un milieu défavorisé ou issues de l'immigration) et les pratiques en transition susceptibles de les rejoindre **ne répondent pas à leurs besoins.**
- **Le programme Passe-Partout** propose plusieurs interventions transitionnelles en lien avec les pratiques prometteuses, cependant, **seulement 16 % des enfants de la Montérégie y participent** et le programme pourrait être appelé à se modifier suite à son évaluation qui sera disponible prochainement[14].

Ces différents constats ont permis l'identification de six enjeux concernant les pratiques autour de la première transition scolaire :

- **Rejoindre tous les enfants** : non seulement ceux qui fréquentent un service de garde éducatif à l'enfance subventionné, mais aussi ceux fréquentant un service de garde privé subventionné ou non, ceux fréquentant un service de garde en milieu familial et ceux qui ne fréquentent aucun service de garde ;
- **Faire une place aux parents** en les inscrivant au centre de la démarche qui concerne leur enfant, en valorisant leur rôle et en renforçant leur sentiment de compétence ;
- **Rejoindre les enfants et les familles plus vulnérables à vivre une première transition scolaire difficile et adapter les pratiques à leurs besoins ;**
- **Faire la distinction** entre les notions de préparation à l'école et de transition vers l'école ;
- Développer, structurer des pratiques de concertation qui permettront **d'arrimer les interventions ;**
- **Planifier**, installer et évaluer des interventions en lien avec **les pratiques prometteuses et les conditions d'implantation optimales**.

3.2 Orientations

Ainsi, à partir de ces constats et enjeux, les partenaires de la Montérégie ayant collaboré à l'élaboration de ce Cadre de référence ont identifié huit orientations permettant de poser les assises d'une première transition scolaire harmonieuse, celles-ci sont au cœur de ce Cadre de référence :

1) Reconnaître que **l'enfant** *est au centre de la transition scolaire et respecter son* **unicité**, *son* **stade de développement** *et ses* **besoins**.

Non sans rappeler un des principes de base du Programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance*, ce précepte ne devrait pas prendre fin avec le passage de l'enfant du service de garde éducatif à l'enfance au milieu scolaire. Aussi valable pour les enfants de tous les âges, la reconnaissance et le respect des particularités de chaque enfant favoriseront l'adaptation de celui-ci avec son milieu. « La communication régulière avec les parents et l'observation quotidienne des enfants constituent des outils de premier ordre pour connaître chaque enfant dans ce qu'il a d'unique. Des gestes individualisés vivifient également la relation affective privilégiée que l'enfant développe avec l'adulte qui en prend soin. En se dotant d'une bonne connaissance de chaque enfant, en sachant déceler ses forces et ses particularités, en respectant son rythme, l'adulte l'accompagne plus efficacement[15] ».

D'ailleurs, le Conseil québécois de l'éducation (2012) mentionne que : « L'environnement doit répondre aux besoins d'attachement et de stimulation des enfants. Le rôle des adultes qui les entourent est notamment de leur offrir une sécurité affective, de leur présenter des défis à leur mesure à partir de leurs forces et de leurs centres d'intérêt et de les guider dans leurs apprentissages[11] ».

Finalement, ce principe se retrouve aussi dans le programme de formation de l'éducation préscolaire du Québec où l'on fait mention de la nécessité de prendre en compte les spécificités de chacun des enfants : « Les enfants arrivent à l'école avec leur propre bagage, reflet de leur histoire personnelle et familiale ainsi que de leur milieu socioculturel. Il faut en tenir compte et miser sur leurs forces au regard de chacun des domaines de développement[10] ». On y mentionne aussi que ces spécificités propres à chaque enfant doivent par ailleurs se refléter dans les activités quotidiennes qui lui sont proposées, c'est-à-dire, « dans le respect de sa capacité de compréhension, de ses besoins, de ses intérêts et de sa culture [...] afin que celui-ci développe alors des habiletés et des apprentissages se situant dans sa zone proximale de développement, c'est-à-dire entre son niveau de développement actuel (ce qu'il est capable de faire seul) et son niveau de développement potentiel (ce qu'il est capable d'accomplir avec l'aide de pairs plus habiles que lui ou d'un adulte). Ainsi, on prévient des difficultés possibles et on permet à l'enfant de connaître des succès[10] ».

Le respect de l'unicité de chaque enfant, de son stade de développement et de ses besoins permet d'offrir un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif, tel que préconisé par le programme de formation de l'éducation préscolaire du Québec. « Offrir un milieu de vie bienveillant, c'est se préoccuper du bien-être, de la sécurité et de la santé de chaque enfant. C'est porter sur lui un regard sans jugement, être attentif à ses besoins, croire en lui et en sa capacité d'apprendre. Un milieu de vie inclusif permet à tous les enfants et à leur famille de se sentir acceptés et respectés. Il reconnaît qu'avant leur entrée à l'école, les enfants avaient déjà leur propre répertoire culturel composé d'expériences, d'habiletés et de connaissances[10] »

2) Tenir compte de la transition qui est aussi vécue par **le parent** *et* **mettre en place des stratégies** *pour réduire autant que possible les facteurs de stress et favoriser le bien-être de la famille.*

Selon des études, « Les enfants sont plus sensibles que les adultes au stress causé par les changements dans leur vie. C'est en partie parce que leur cerveau est encore en formation et qu'ils ont du mal à imaginer à l'avance les événements qui s'en viennent. Pour décrire les éléments qui causent du stress, les études utilisent le mot « CINE » pour Contrôle, Imprévisibilité, Nouveauté et Égo (ou estime de soi) menacé. Or, l'entrée à la maternelle est un événement qui contient tous les ingrédients de cette recette du stress[21]» ! Considérant les impacts négatifs du stress sur le bien-être et les apprentissages, il est donc essentiel de limiter le stress et de répondre aux besoins développementaux des enfants dans les périodes de transition : besoin de sécurité, connexité, estime de soi, etc. (Chouinard, 2009)[11] .

Étant le premier responsable de l'éducation de son enfant, le parent est la personne la plus à même de soutenir celui-ci et de l'accompagner dans cette grande étape. Cependant, pour que le parent soit en mesure de le faire adéquatement, les conditions gagnantes doivent être mises à sa disposition. Il doit avoir accès à l'information,

savoir ce qui s'en vient et être lui-même rassuré. **Ainsi, la qualité du processus de transition vécu par le parent influencera inévitablement la qualité du processus de transition vécu par l'enfant.**

Selon Rosenkoetter et Rosenkoetter (1993), « L'entrée à l'école n'est pas seulement une expérience pour les enfants – elle marque aussi une étape importante pour les parents et les autres membres de la famille. Elle influence considérablement les routines et les liens familiaux[16]». **Ainsi, il est essentiel de considérer que le parent a ses propres besoins auxquels il est nécessaire de répondre afin que la transition soit harmonieuse pour la famille.**

En effet, comme le souligne Cormier (2003), « Dans la transition de l'enfant à l'école, les parents ne sont pas seulement une source potentielle de soutien ; ils ont leurs besoins propres. Ils doivent faire face, eux aussi, à une expérience nouvelle, à des changements d'environnements physique et relationnel, à des règles et à un fonctionnement différent de ce qu'ils connaissaient quand l'enfant était au service de garde. Les rapports avec l'enseignante ne sont pas quotidiens ; ils sont plus distants. Des parents déplorent ignorer ce que leur enfant fait pendant la journée. Dans bien des cas, l'enseignante communique avec le parent seulement en cas de problème. Le peu d'occasions de discuter avec l'enseignante dans les premières semaines suivant le début des classes et la difficulté à la joindre au besoin sont des obstacles à une transition harmonieuse. Les rapports sont plus fréquents entre les parents et les éducatrices du service de garde en milieu scolaire, si l'enfant le fréquente, mais celles-ci ignorent ce qui se passe dans la classe[16] ». En ce sens, la chercheure Julie Ruel, professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, qui a participé à l'évaluation du *Guide pour soutenir une première transition de qualité*, utilise le terme « sevrage émotionnel » pour décrire ce vécu des parents dans sa présentation du 1er mars 2018 : *La première rentrée à la maternelle : une transition à planifier !*

De ce fait, plus le parent sera outillé pour traverser positivement cette étape, plus il sera en mesure de soutenir positivement son enfant. « Les études indiquent que si les parents et les enfants savent à quoi s'attendre, les enfants s'adaptent plus facilement à l'école et les parents et les enfants sont moins angoissés. En incluant les parents dans la démarche de planification de l'entrée à l'école, on contribue à tisser des liens entre le foyer et le système d'éducation[16] ». **Par conséquent, il importe de mettre en place des interventions transitionnelles qui auront pour objectif de rendre le passage à l'école plus harmonieux pour le parent aussi, afin que celui-ci ait le sentiment que sa famille et son enfant sont prêts pour la première rentrée scolaire.** « Une attitude respectueuse des parents et empathique, une capacité à reconnaître leurs compétences et celles de leur enfant sont essentielles de la part des intervenantes et intervenants scolaires. Établir des relations personnalisées, communiquer régulièrement et souligner les bons coups de l'enfant plutôt que de joindre seulement les familles quand les choses vont mal permet d'établir la confiance[11] ». De plus, l'école doit s'ouvrir aux familles afin que celles-ci se sentent les bienvenues. Un accueil chaleureux de la part de l'ensemble du personnel scolaire permettra de mettre les parents et les enfants en confiance et de créer un lien positif qui sera bénéfique pour tout le parcours scolaire de l'enfant. « Les facteurs de réussite de la relation école-famille lors de la transition seraient un accueil chaleureux par les enseignantes, la multiplication des occasions de rencontre pour construire la confiance, les messages exprimant que la participation parentale est souhaitée et valorisée et la communication de l'information pertinente (Deslandes et Jacques, 2004)[11] ».

Attention toutefois aux communications transmises aux parents : quantité n'est pas nécessairement synonyme de qualité. Nombreux parents font état de difficultés concernant la compréhension des différentes informations leur parvenant de l'école. Le langage utilisé est parfois difficile d'accès, et ce, même pour les parents très scolarisés. Les contenus transmis ne correspondent pas non plus nécessairement à ceux auxquels les parents souhaiteraient avoir accès ou encore, ils ne leur parviennent pas au bon moment ou de la meilleure façon. Et si en plus on ajoute la barrière de la langue ou de faibles capacités en lecture, les informations transmises par l'école peuvent rapidement devenir complètement inaccessibles pour le parent. En termes de communications aux parents, les milieux devraient donc porter une attention particulière afin de bien planifier les messages à transmettre : lesquels, à quels moments et de quelles façons.

3) Considérer que la transition se vit aussi dans le cadre **du service de garde scolaire** *et prévoir* **des interventions transitionnelles** *en ce sens.*

La majorité des enfants de maternelle fréquentent aussi le service de garde scolaire, que ce soit le matin, le midi ou le soir et souvent pour ces trois périodes de la journée. La plupart des enfants de maternelle y passent ainsi presque autant de temps qu'en classe. La transition qu'ils y vivent est donc tout aussi importante. Or, on constate que les interventions transitionnelles vers le service de garde scolaire sont presque inexistantes. Pourtant, en plus de nécessiter une période de transition pour une adaptation mutuelle des enfants, des parents et des éducatrices du service de garde, ce dernier représente aussi une excellente opportunité pour la réalisation d'interventions transitionnelles. « Le service de garde en milieu scolaire reçoit les élèves en dehors des heures d'enseignement : le matin, le midi et en fin de journée. Puisque l'enfant s'y retrouve durant de nombreuses heures, il s'agit d'un lieu privilégié pour faciliter la transition scolaire, tout particulièrement au début de l'année scolaire, lors de l'entrée progressive. Le service de garde offre des services éducatifs dans un cadre de socialisation intensif. [...] Plusieurs milieux ajoutent des ressources au niveau des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, afin qu'elles et ils jouent un rôle important pour mettre en place des techniques afin que le passage de la petite enfance à la vie scolaire soit harmonieux. Les établissements dans lesquels il y a un échange d'informations par le biais d'équipes multidisciplinaires obtiennent une meilleure intégration des élèves à la vie scolaire[17] ».

4) Considérer que **les enseignants** *vivent aussi une période de transition et prévoir des interventions qui leur permettront* **d'être engagés activement dans le processus**.

À l'instar des parents et des enfants, les enseignants vivent, eux aussi, une période de transition, pendant laquelle ils doivent apprendre à connaître leurs nouveaux élèves et leurs parents, ainsi que s'ajuster à une nouvelle dynamique de groupe. Et tout comme la qualité de la transition vécue par le parent influence celle de son enfant, la transition telle que vécue par l'enseignante a également un impact sur la façon dont les enfants de sa classe vivront leur passage à l'école. Soutenir le processus de transition de l'enseignante signifie par conséquent agir en faveur d'une entrée scolaire plus harmonieuse pour l'enfant. Cela a un impact d'autant plus bénéfique que[18] : « Les pratiques de transition signifiantes implantées par l'enseignante, ainsi que les attitudes de celle-ci face aux exigences scolaires et sociales représentent des facteurs qui peuvent influencer l'ajustement des élèves » (Alexander et Entwisle. (1988) ; LoCasale-Crouch et al. (2008). Pianta, (1997)). De plus, des études démontrent que : « Le nombre de pratiques de transition implantées par les enseignantes du préscolaire peut influencer l'ajustement socioscolaire des élèves, car un plus grand nombre de pratiques de transition implantées au début du préscolaire est associé à de meilleurs résultats à la fin de l'année ».

D'autre part, **la qualité de la relation que l'enfant développera avec son enseignante contribue à une meilleure adaptation sociale et scolaire de l'enfant et ce, à court comme à long terme** : « Alors que des études montrent que les enfants de milieux défavorisés s'adaptent moins bien à l'école que les autres, des relations positives avec l'enseignante peuvent agir comme facteur de protection (Burchinal et autres, cité dans Tobbell et O'Donnell, 2005). De plus, quand ces relations sont positives en dépit des problèmes de comportement de l'enfant, le risque que ces problèmes perdurent serait moindre. À l'inverse, des relations négatives entre l'enseignante de maternelle et l'enfant pourraient avoir une influence à long terme sur ses résultats scolaires et comportementaux (Hamre et Pianta, 2001)[11] ».

5) Faire du **milieu scolaire le point d'ancrage** *pour favoriser la concertation intersectorielle autour de la première transition scolaire, dans une optique de* **complémentarité, de continuité et d'ouverture sur la communauté**.

Comme mentionné précédemment, la transition est un processus qui s'inscrit dans la durée, sur une période pouvant aller jusqu'à deux ans et la maternelle constitue en soi une période de transition entre la petite enfance et la scolarisation formelle. Ainsi : « **La transition scolaire ne doit pas impliquer un changement dans l'approche éducative destinée aux enfants de 0 à 5 ans. Celle-ci doit se faire dans une approche de développement global de l'enfant et non de scolarisation précoce**[17] ».

Afin de favoriser la continuité éducative, la concertation entre tous les acteurs impliqués auprès de l'enfant provenant de chacun de ses milieux de vie est nécessaire. En ce sens, étant donné que peu importe leur parcours en petite enfance, le milieu scolaire est le lieu où convergent tous les enfants lors de l'entrée à la maternelle, celui-ci devrait **tenir le rôle de point d'ancrage pour assurer la concertation entre tous les acteurs et milieux concernés par le passage à l'école**. Le milieu scolaire doit donc agir comme agent de mobilisation et inviter les partenaires intersectoriels à travailler l'enjeu de la première transition scolaire tous ensemble : « Une école prête à recevoir les enfants est une école qui, dans une perspective écosystémique, relie les familles, les services de garde éducatifs à l'enfance, la communauté et l'école[17] ». Une ouverture à la collaboration et aux partenariats intersectoriels permettra à l'école de mettre à profit les différentes ressources et expertises pouvant contribuer au bien-être et à la réussite éducative des élèves.

*6) Reconnaître l'***expertise** *des intervenants en petite enfance et* **leur rôle majeur** *dans le processus de transition vers l'école.*

Les services éducatifs à l'enfance sont un acteur clé du parcours éducatif de l'enfant et ils doivent être reconnus comme tels. Les intervenantes qui y travaillent sont des professionnelles de l'éducation en petite enfance et des partenaires incontournables d'une première transition scolaire réussie[17] ». En étant en contact non seulement avec les enfants dès leur plus jeune âge, mais aussi avec leurs parents, les intervenants en petite enfance **bénéficient d'une relation toute particulière avec eux et peuvent influencer grandement le processus de transition vers l'école**, par leurs interventions et leurs attitudes à cet égard. « **Les intervenantes en petite enfance sont le premier maillon du continuum éducatif. En côtoyant les enfants bien avant leur entrée à l'école et en s'appuyant sur leur programme éducatif et sur les différents outils existants, elles ont donc un rôle important pour amener l'enfant de la petite enfance au monde scolaire.** [...] Le fait de coordonner la première transition scolaire à partir de l'école permet de rejoindre l'ensemble des enfants, mais ne remet aucunement en question l'importance et le rôle des intervenantes en petite enfance à cet égard. Au contraire, la formalisation de la coordination et des mesures qui l'accompagnent favorisent **la reconnaissance de leur statut de partenaires incontournables** du milieu scolaire dans une perspective de continuum éducatif de la petite enfance à l'âge adulte[17] ».

De plus, en ayant côtoyé les enfants pendant plusieurs années, le personnel des milieux de garde éducatifs à l'enfance, avec les parents, sont les plus à même de fournir un portrait complet des particularités de chacun des enfants qui feront leur entrée à l'école. Le milieu scolaire a ainsi tout intérêt à se fier à cette expertise qui permet une représentativité bien plus fidèle que les quelques minutes d'observation que le milieu scolaire peut faire d'un enfant avant son entrée à l'école. **Il s'agit donc ici d'une contribution majeure du milieu de la petite enfance qui gagne à être reconnue et considérée de la part du milieu scolaire.** Aussi, lorsque le programme Passe-Partout est disponible, les informations que peuvent fournir les intervenantes de ce programme sont tout aussi précieuses, de même que le lien privilégié qu'elles ont pu commencer à construire avec l'enfant et sa famille avant l'entrée officielle à la maternelle, l'école a donc avantage à les mettre à profit.

7) Impliquer les acteurs des milieux communautaires et municipaux et **mettre** *en place des stratégies de collaboration qui permettront de* **rejoindre tous les enfants** *concernés par la première transition scolaire,* **peu importe leur parcours en petite enfance.**

Au Québec, c'est près de trois enfants sur quatre qui fréquentent un service de garde éducatif au cours de la petite enfance. Après la famille, c'est le milieu de vie qui a le plus d'influence sur leur développement[19]. Cependant, si la collaboration avec les services de garde éducatifs à l'enfance permet de rejoindre la majorité des enfants concernés par la transition scolaire, cette collaboration doit se faire au-delà des centres de la petite enfance (CPE) uniquement. En effet, en 2017, en Montérégie, sur les près de 56 000 places offertes en services de garde, 30 % étaient en CPE, 33 % en milieu familial, 17 % en garderie subventionnée et 21 % en garderie non subventionnée[14]. La majorité des interventions transitionnelles étant actuellement réalisées en CPE, il importe d'étendre la collaboration aux autres types de services de garde afin de nous assurer de rejoindre le plus d'enfants possible.

De plus, afin de rejoindre le plus grand nombre d'enfants, indépendamment de leur fréquentation ou non d'un service de garde éducatif à l'enfance et de l'emplacement géographique de celui-ci par rapport à l'école qui sera fréquentée à la rentrée, rejoindre directement les parents et enfants concernés en impliquant les organismes communautaires et les municipalités peut s'avérer une stratégie gagnante. « Les acteurs de la communauté, par exemple les organismes communautaires famille (OCF), les organismes communautaires ayant pour mission de soutenir l'éducation, les centres d'amitié autochtones, le milieu culturel, le milieu des affaires et les municipalités, sont de véritables partenaires qui offrent des services contribuant au développement global des enfants. Ils permettent de briser l'isolement des parents et des enfants, d'assurer la reconnaissance et aussi, dans certains cas, de renforcer les compétences parentales, qui constituent d'importants leviers pour faciliter l'entrée à l'école et soutenir la réussite éducative des enfants[20] ». Que ce soit par leurs moyens de communication, leurs offres d'activités et de loisirs, les événements organisés, la réalisation d'actions dans le cadre d'une politique familiale ou les lieux à la disposition des citoyens tel que la bibliothèque ou un centre communautaire, les municipalités et les organismes communautaires ont de nombreuses occasions de s'impliquer dans la première transition scolaire et ces derniers peuvent certainement contribuer à la rendre plus harmonieuse avec la mise en place d'environnements favorables à une première transition scolaire de qualité.

8) **Mettre en place des stratégies et modalités d'intervention particulières** *pour rejoindre les enfants plus vulnérables à vivre une première transition scolaire difficile et mieux répondre à leurs besoins spécifiques.*

Les enfants qui risquent de vivre des difficultés lors de la transition présentent des similitudes avec ceux qui arrivent à la maternelle avec au moins un facteur de vulnérabilité au plan de leur développement, lesquels tendent à être proportionnellement plus nombreux parmi les garçons ou parmi les enfants provenant de milieux socialement et économiquement défavorisés, de ménages immigrants ou dont la langue d'usage n'est pas le français. «Les parents d'enfants handicapés ou les parents immigrants dont l'enfant parle peu le français peuvent être particulièrement préoccupés par l'intégration de l'enfant dans la classe. **L'école doit être sensible à ces réalités.** Elle doit aussi **consacrer une énergie spéciale** pour rejoindre les parents qui sont les plus éloignés de la culture scolaire et qui ne viennent pas spontanément aux activités habituelles de même que ceux qui parlent peu la langue d'enseignement[11] ».

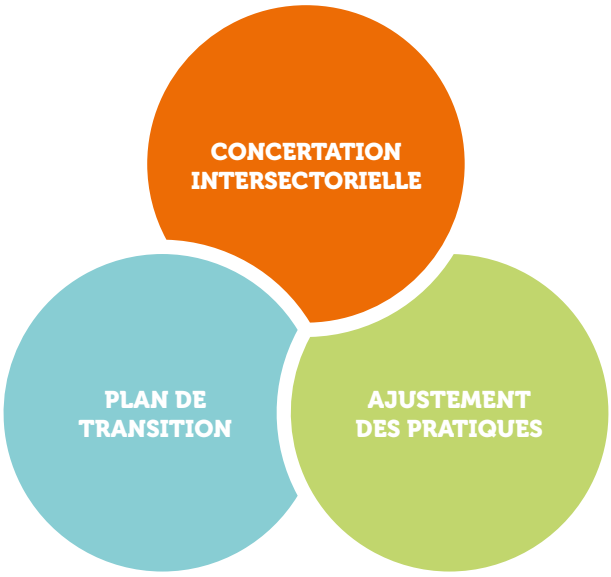
Aussi, en plus d'être généralement moins exposés aux interventions en transition, il appert que les enfants provenant de familles défavorisées sont aussi moins susceptibles d'être rejoints par des interventions généralement de plus faible intensité (ex. : visite portes ouvertes à l'école)[7]. Parmi les facteurs expliquant ce phénomène, certains ont trait à la famille et au milieu scolaire. En effet, **la participation parentale aux interventions transitionnelles constitue un des facteurs cruciaux de la réussite de la transition vers la maternelle.** Or, les parents de familles socioéconomiquement défavorisées tendent à présenter un faible niveau d'implication comparativement aux parents plus aisés. Cumul de difficultés socioéconomiques affectant négativement le rôle de parent, horaires de travail incompatibles avec celui de l'école, incompréhension des attentes scolaires ou indifférence à l'égard de l'école, négligence à l'endroit des enfants ou de leurs apprentissages et faible niveau de scolarité des parents sont au nombre de facteurs explicatifs rapportés[22]

Fondements pour guider l'action

Pour que les différents acteurs gravitant autour de l'enfant et de sa famille lors du passage vers l'école puissent agir efficacement afin de favoriser une première transition scolaire harmonieuse, la littérature parcourue permet d'identifier trois éléments essentiels : la concertation intersectorielle, la réalisation d'un plan de transition (planification, mise en œuvre et évaluation) et l'ajustement des pratiques.

Ces trois éléments d'égale importance peuvent se mettre en œuvre simultanément ou graduellement, aucun n'étant préalable à l'autre. Selon le contexte de chacune des organisations, il est tout à fait possible qu'un moment de concertation intersectorielle constitue l'élément déclencheur pour se doter d'un plan d'action en transition scolaire et que celui-ci amène l'ajustement des pratiques chez les personnes qui le mettront en œuvre. Inversement, l'ajustement de pratiques en lien avec certains besoins identifiés peut aussi initier une démarche d'élaboration d'un plan de transition qui, à son tour, suscitera le besoin de se concerter avec les autres organisations concernées dans le but d'arrimer les interventions.

FIGURE 2 - ÉLÉMENTS CLÉS POUR AGIR EN TRANSITION SCOLAIRE



4.1 Concertation intersectorielle

Afin d'assurer **la continuité nécessaire au bien-être de l'enfant et à la poursuite de son développement optimal** lors de la première transition scolaire, il importe que les milieux impliqués auprès des enfants lors de cette transition vers l'école mettent en place **des mécanismes efficaces qui permettent d'agir en complémentarité et d'arrimer les interventions.**

Par conséquent, à la base du processus de transition se trouvent **la concertation et la collaboration** des différents acteurs clés concernés. Directions, professionnelles et éducatrices en service de garde éducatif à l'enfance, directions d'établissements scolaires, enseignantes de l'éducation préscolaire, conseillères du programme Passe-Partout, responsables de services de garde scolaire, éducatrices spécialisées, directions et intervenants d'organismes communautaires ou des services sociaux et de santé, parents, etc. : **tous ont un rôle à jouer dans le processus de transition et doivent être partie prenante de celui-ci afin d'en assurer la qualité.**

De ce fait, **une structure de gouvernance** doit donc être mise en place pour soutenir la concertation intersectorielle et permettre à chaque acteur concerné de jouer son rôle, **selon son expertise, dans une vision de continuité.**

Ainsi, en Montérégie, en plus de la concertation intersectorielle régionale, nous recommandons la mise en place d'un comité territorial intersectoriel en première transition scolaire. Comme le suggère le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*[2], ce comité a pour principal mandat d'établir les lignes directrices de planification et de promouvoir l'importance des transitions de qualité auprès, entre autres, des directions des services de garde éducatifs à l'enfance et des écoles. Selon la gouvernance proposée, un coordonnateur territorial (ex.: agente de développement pour la première transition scolaire) est responsable de promouvoir et de développer des partenariats impliquant les acteurs clés qui participeront à l'instance de concertation territoriale et d'animer les rencontres permettant des échanges au sujet des priorités et préoccupations de ces acteurs en matière d'interventions transitionnelles territoriales.

Considérant que, peu importe leur parcours en petite enfance, le milieu scolaire est le lieu vers lequel convergent tous les enfants qui font leur entrée à l'école, il est recommandé que celui-ci tienne le rôle de point d'ancrage pour assurer la concertation entre tous les acteurs et milieux concernés. Ainsi, le centre de services scolaire doit agir comme agent de mobilisation et inviter les partenaires intersectoriels à travailler l'enjeu de la première transition scolaire tous ensemble. Cependant, bien que, dans ce

contexte, le milieu scolaire doive agir comme agent de mobilisation pour faciliter le travail intersectoriel, son rôle ne peut en aucun cas se substituer à celui des autres réseaux, **il importe donc de reconnaître et de mettre à profit l'expertise de chacun des milieux et des acteurs gravitant autour de l'enfant lors de la transition scolaire au sein de cette concertation et d'assurer une représentation et un partage des rôles et responsabilités adéquats.**

En ce sens, la réalisation de groupes de discussions, de rencontres ponctuelles ou de séances de consultation auprès des tables de concertation et des différents groupes ou comités permettant d'être en lien avec tous les groupes d'acteurs concernés par la transition scolaire sur le territoire, sont aussi nécessaires. Ces rencontres permettent non seulement de recueillir les préoccupations, de s'informer des actions déjà réalisées et de prendre connaissance des besoins, mais aussi de transmettre de l'information concernant les travaux de la concertation territoriale en transition scolaire et de stimuler la mobilisation et la contribution des différents acteurs dans les multiples interventions réalisées sur le territoire. Il est fortement suggéré de s'arrimer avec les instances déjà en place permettant de rejoindre les acteurs des différents milieux pour la tenue de ces consultations.

Les instances intersectorielles régionales et territoriales ne permettant pas à l'ensemble des acteurs concernés de se concerter, **il importe aussi d'assurer la concertation intersectorielle locale pour leur permettre de collaborer et de s'arrimer dans leurs interventions.** Or, **une seule formule de concertation intersectorielle locale en transition scolaire ne peut s'appliquer à toute la Montérégie,** ni même à l'ensemble d'un territoire de CSS. Il existe donc plusieurs stratégies représentant des niveaux d'engagement différents, selon la réalité, les besoins et le contexte des écoles et autres organisations en petite enfance regroupées au sein d'une localité.

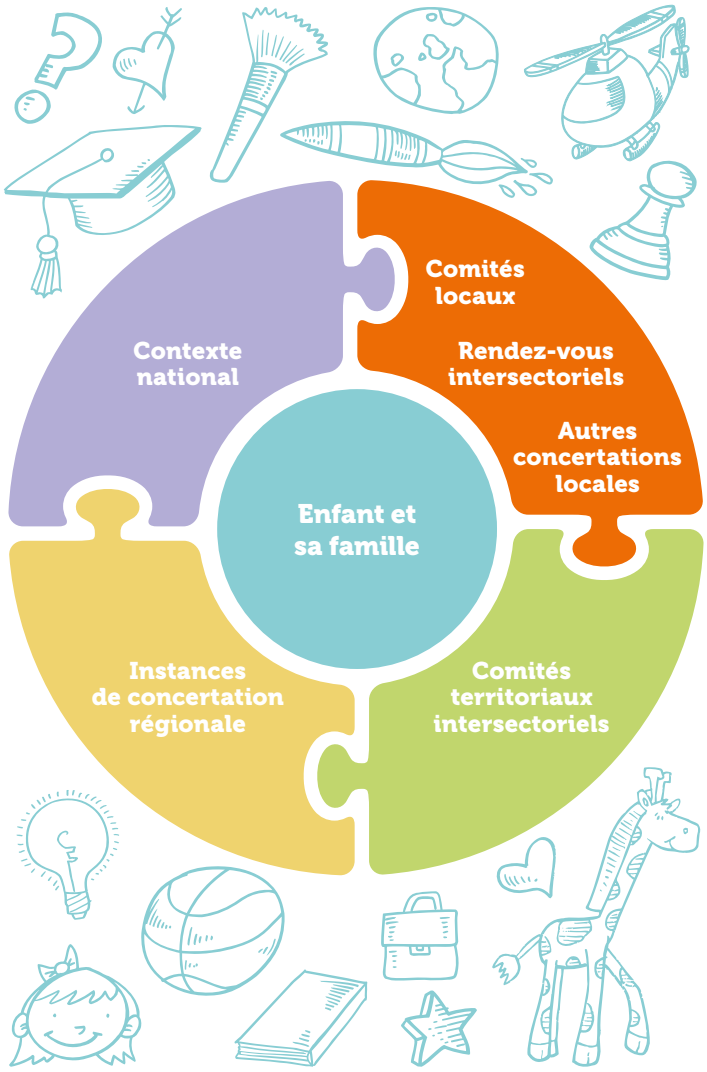
Par conséquent, la concertation intersectorielle locale peut prendre différentes formes. Par exemple, dans certains contextes propices, la concertation peut prendre **la forme d'un comité intersectoriel**, selon la même formule que le comité territorial. Cependant, il importe d'être vigilant lorsque cette stratégie est choisie puisque réalistement, celle-ci ne peut se déployer dans l'ensemble des localités d'un territoire et elle nécessite des investissements considérables en termes de temps. Cette formule est surtout pertinente pour les territoires locaux bien définis, avec des enjeux et des besoins importants et où on retrouve souvent des partenaires intersectoriels déjà concertés sur différentes thématiques. Elle peut aussi être appropriée lorsque des structures de concertation regroupant les acteurs concernés sont déjà présentes au sein d'une communauté. Selon les contextes, la concertation avec les partenaires concernés sur un même territoire local peut aussi prendre **la forme d'un ou deux rendez-vous annuels** ayant pour objectifs, par exemple, de développer une vision commune, de s'approprier les pratiques prometteuses, d'identifier des moyens de contribuer à la mise en œuvre du plan de transition territorial, de partager les plans d'action locaux de chacune des organisations dans le but d'arrimer les interventions afin de favoriser la continuité, etc. Finalement, **les milieux locaux qui ont déjà une structure de concertation intersectorielle regroupant l'ensemble des partenaires concernés par la première transition scolaire peuvent aussi décider d'ajouter formellement ce sujet** à leurs planifications annuelles et ordres du jour des rencontres, afin d'assurer l'espace nécessaire pour le partage des enjeux et l'arrimage des plans d'action des différentes organisations.

Aucune formule n'est meilleure qu'une autre, ce sont le contexte et les besoins qui détermineront les modalités les plus appropriées pour chacune des organisations.

De plus, pour que l'arrimage entre ces différents acteurs soit optimal, la volonté d'agir et la mobilisation des partenaires ne sont pas suffisantes. **Une excellente communication ainsi qu'une vision et une compréhension commune de la première transition scolaire, de ses composantes et des interventions prometteuses en la matière sont essentielles.** Ainsi, tous les acteurs participants à une concertation portant sur la première transition scolaire devraient, au préalable, avoir participé, *ensemble*, à une session de partage de connaissances et d'appropriation (forum, colloque, etc.) concernant les enjeux, les rôles et responsabilités ainsi que les bonnes pratiques au sujet de la transition scolaire. C'est aussi le rôle du coordonnateur territorial (ex.: agente de développement pour la première transition scolaire) de voir à la vision et à la compréhension commune de la transition scolaire par les différents partenaires participant à la concertation, entre autres, par le biais d'activités d'appropriation et de transfert de connaissances.

À la page suivante, vous trouverez une illustration représentant le modèle de gouvernance, inspiré de la littérature, mais adapté par le GTR-TS à notre contexte québécois[1].

FIGURE 3 - GOUVERNANCE DE LA CONCERTATION EN TRANSITION SCOLAIRE



Enfant et sa famille

- Ils sont au cœur de la démarche de transition vers l'école.
- La démarche doit prendre en compte leurs besoins et y répondre.

Comités locaux, rendez-vous intersectoriels ou autres concertations locales

- Structures et nombres variables selon les territoires.
- Responsables de l'élaboration ou de la mise en commun des plans de transition locaux.

Comités territoriaux intersectoriels

- Un par territoire de centre de services scolaire.
- Responsables de l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'un plan de transition territorial.
- Porté par le milieu scolaire, coordonné par une agente de développement pour la première transition scolaire et composé de représentants de tous les réseaux concernés.

Instances de concertation régionale

- Comité régional Opération Colibri (CROC).
- Table des services éducatifs de la Montérégie (CRDP).
- Instance régionale en persévérance scolaire et en réussite éducative (IRCM).
- Groupe de travail régional en transition scolaire (GTR-TS).
- Communauté de pratique des agentes de développement pour la 1re transition scolaire (COP).

Contexte national

- Stratégie 0-8 ans : Tout pour nos enfants!
- Programme éducatif du ministère de la Famille.
- Programme de l'éducation préscolaire du Québec.

4.2 Plan de transition

Une transition de qualité est nécessairement une transition **planifiée**. « Une telle planification permettra d'assurer la mise en œuvre d'actions concertées pour **favoriser une continuité** éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant[27] ».

De ce fait, élaboré dans **un processus de coconstruction** avec des acteurs des différents milieux concernés par la première transition scolaire de l'enfant, le plan de transition permettra de faire état de la situation actuelle du territoire et des interventions à mettre en place afin de favoriser une expérience de première transition la plus harmonieuse possible pour les enfants et leurs parents.

Pour ce faire, la littérature parcourue démontre que **l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'un plan de transition devraient se faire autant au niveau territorial que local.**

Ainsi, tel que mentionné précédemment, à l'échelle territoriale ce mandat sera confié au comité intersectoriel en première transition scolaire, porté par le centre de services scolaire du territoire et coordonné par l'agente de développement pour la première transition scolaire de celui-ci. À l'échelle locale, il appartient à chaque organisation concernée par le passage de l'enfant vers l'école d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer son propre plan de transition. Tel que présenté dans la section précédente, la gouvernance à l'échelle locale peut prendre plusieurs formes, selon les réalités, le contexte et les besoins de chaque milieu. Par conséquent, certaines organisations locales, intersectorielles ou d'un même réseau, pourraient décider de se regrouper afin d'élaborer un plan de transition de façon conjointe, lorsque le contexte y est propice.

Finalement, le plan de transition de l'école doit aussi prévoir la modulation de certaines interventions en fonction des besoins qui peuvent différer pour certains parents et enfants. Par exemple, pour les enfants provenant de familles présentant des vulnérabilités ou encore pour les enfants ayant des besoins particuliers, **les interventions devront se faire de façon plus intense, plus fréquente et plus personnalisée.** Dans certains cas, il peut aussi être nécessaire de mettre en place un plan de transition personnalisé pour les enfants et les familles ayant de plus grands besoins[11].

4.3 Ajustement des pratiques

Au cœur de la transition, on retrouve l'ajustement des pratiques reliées aux interventions transitionnelles que le milieu souhaite mettre en place afin d'atténuer les facteurs de discontinuité et de répondre aux besoins des enfants, des parents et des différents acteurs vivant la transition scolaire. Selon les études, le sentiment des familles d'être prêtes pour l'école est grandement influencé par la perception des parents que l'école est prête à accueillir leur enfant. Cette perception varie en fonction du nombre de pratiques de transition en place dans les écoles, telles que perçues par les parents[24]. L'enjeu principal des interventions transitionnelles est essentiellement axé sur l'adaptation au changement dans une perspective de continuité éducative, c'est-à-dire qui assure « une suite de l'expérience éducative de l'enfant ». **De cette façon, les facteurs de continuité présents dans les expériences vécues par l'enfant lui permettent d'avoir des repères, les nouvelles expériences devenant le prolongement d'expériences antérieures.**

Les facteurs de continuité peuvent être d'ordre[13] :

- Philosophique (liés à la pédagogie d'enseignement) ;
- Curriculaire (liés aux apprentissages réalisés) ;
- Développemental (adaptés au niveau de développement de l'enfant) ;
- Physique (similitudes des environnements physiques) ;
- Organisationnel (similitude de l'horaire et du ratio adultes/enfants) ;
- Administratif (similitudes des politiques et procédures entre les milieux) ;
- Relationnel (relations avec les parents, avec les autres adultes et les autres enfants).

Pour ce faire, les interventions transitionnelles poursuivent principalement deux objectifs[8,23,31] :

- **Établir, maintenir et améliorer la communication et les relations significatives entre les acteurs clés :** les parents et les enfants ; les parents et l'école (enseignantes/personnel de soutien/directions) ; les parents et les ressources communautaires et institutionnelles ; les enfants et l'école (enseignantes/personnel de soutien/directions) ; les enfants et les pairs ; l'école et les ressources communautaires et institutionnelles ; l'école (enseignantes/directions) et les services de garde éducatifs à l'enfance.
- **Agir sur des déterminants (facteurs) pouvant influencer positivement ou négativement le déroulement harmonieux de l'entrée à l'école.** *(Notez que pris de façon individuelle, ces facteurs ne peuvent pas déterminer le degré de qualité de la transition, mais une combinaison de ces facteurs peut avoir une influence considérable).*

FIGURE 4 - DÉTERMINANTS

FACTEURS PERSONNELS À L'ENFANT

- Attitudes de l'enfant à l'égard de l'école.
- Niveau d'implication familiale à l'égard de l'école.
- Expériences sociales positives avant l'entrée à la maternelle.
- Compétences de l'enfant et capacité d'adaptation.

FACTEURS FAMILIAUX

- Niveau d'implication parentale à la vie scolaire.
- Pratiques parentales positives.
- Compétences parentales et capacité d'adaptation.
- Qualité de la relation parent-enfant.
- Attentes réalistes des parents et en cohérence avec les missions et programmes des services de garde éducatifs à l'enfance et de l'école.

FACTEURS SOCIAUX

- Fréquentation d'un service de garde éducatif à l'enfance de qualité.
- Accès à des environnements (lieux, activités, etc.) qui favorisent le développement global de l'enfant.
- Accès aux ressources communautaires et institutionnelles pour les parents et les enfants.
- Qualité de la relation avec les pairs.

FACTEURS SCOLAIRES

- Qualité de la relation enseignante-élève.
- Pratiques pédagogiques adaptées au stade du développement de l'enfant.
- Pratiques éducatives positives et climat de coopération en classe.
- Organisation de la classe en ajoutant des points de repère pour l'enfant (aménagements, activités, etc.).
- Importance accordée au rôle des parents dans l'école.
- Habiletés du personnel scolaire pour mener des interactions interpersonnelles positives avec les parents.
- Ensemble de l'équipe-école concernée formée en matière de transition.
- Importance accordée aux pratiques en transition (nombre de pratiques).
- Accès aux conditions facilitant le travail en transition : temps, ressources humaines et financières, organisation du travail souple, liste des élèves obtenue en avance, etc.).
- Soutien apporté aux élèves en difficulté ou avec des besoins particuliers.
- Attitudes à l'endroit des enfants socioéconomiquement défavorisés.

Certains indicateurs observables nous aident à déterminer si les interventions transitionnelles mises en place permettent d'atteindre les résultats attendus en termes de transition de qualité. Cependant, il est important de comprendre qu'il ne s'agit aucunement ici d'une liste de critères à cocher, mais plutôt d'indices qui nous permettent de savoir si les interventions réalisées sont efficaces ou non. Ces indicateurs peuvent se substituer les uns aux autres, le but n'étant pas de tous les atteindre, certains d'entre eux pouvant parfois être temporairement impossible à atteindre dû à des facteurs incontrôlables. **Surtout, il ne s'agit pas d'avoir pour objectif que ces indicateurs soient tous présents chez l'ensemble des élèves, mais plutôt qu'ils soient en majorité présents chez la plupart des élèves**. En effet, malgré toutes les interventions qui seront mises en place, certains enfants demeurent plus vulnérables aux difficultés d'adaptation et il importe dans ces cas d'y être sensible et de mettre en place un accompagnement approprié pour limiter les impacts négatifs possibles.

FIGURE 5 - INDICATEURS

ENFANTS

- Meilleure connaissance des lieux et de l'enseignant.
- Familiarisation avec le fonctionnement de l'école.
- Maintien des acquis (comportements/apprentissages).
- Sentiment de bien-être et de sécurité face à son nouveau milieu de vie qu'est l'école.
- Reconnaissance de ses capacités.
- Attitudes et émotions positives envers l'école et les apprentissages.
- Relations harmonieuses avec le personnel, son enseignante et les autres enfants.
- Sentiment de confiance face à sa réussite scolaire.
- Développement de nouvelles habiletés scolaires et sociales (poursuite du développement) dans le nouvel environnement, selon ses forces et ses limites.
- Surmonte les symptômes liés au stress (pleurs, retrait, crises, nausées) après quelques semaines.

PARENTS

- Parents sécurisés face à l'école et à la rentrée scolaire.
- Sentiment de compétence et de satisfaction.
- Création de liens avec l'école et son équipe.
- Partage de pistes d'actions en vue de faciliter la rentrée scolaire ou en lien avec le fonctionnement général de l'enfant.
- Attitudes positives envers l'école et les apprentissages de leur enfant.
- Engagement actif dans le parcours scolaire de l'enfant.
- Participation aux décisions concernant leur enfant.
- Développement d'une bonne communication avec les enseignantes et les autres acteurs.
- Pour les parents d'enfants à besoins particuliers : développement d'habiletés permettant de revendiquer des réponses adaptées aux besoins de leur enfant, ce qui les rend plus compétents à faire face aux périodes de transition à venir.

MILIEU SCOLAIRE

- Connaissance de l'enfant et de ses caractéristiques.
- Établissement d'une relation harmonieuse avec les parents avant la rentrée.
- Développement de liens de collaboration avec les éducatrices des services de garde éducatifs à l'enfance, les ressources communautaires et institutionnelles.
- Présence en classe d'une ambiance de respect et d'un environnement qui valorise les différences individuelles et la diversité culturelle.
- Recours à un éventail d'expériences variées et appropriées au développement de l'enfant.
- Éléments de continuité présents en classe et à l'école en lien avec le milieu de vie précédent de l'enfant.
- Mise en place d'un plan de transition concerté et réalisation de pratiques transitionnelles variées et continues (ligne du temps).
- Soutien rapide et adapté apporté aux élèves en difficulté.
- Mise en place dans l'école de conditions facilitant la réalisation de pratiques en transition.
- Capacité à rejoindre les familles des milieux plus vulnérables.

RESSOURCES COMMUNAUTAIRES ET INSTITUTIONNELLES

- Connaissance de l'enfant et de ses caractéristiques.
- Établissement de relations avec les parents avant la rentrée.
- Développement d'une expertise en lien avec les éducatrices des services de garde et les enseignantes.
- Soutien apporté en créant des expériences positives de transition par une coopération et une coordination plus grande entre les différents dispensateurs de services.
- Capacité à rejoindre les familles des milieux plus vulnérables.

Dans cette optique, une transition réussie à la maternelle se traduit par (Ramey et Ramey, 1999)[11] :

- Une attitude positive de l'enfant à l'égard de l'apprentissage, de l'école, de l'enseignante et des pairs ;
- Le maintien des habiletés acquises auparavant et le développement de nouvelles habiletés scolaires et sociales ;
- L'attitude positive des parents à l'égard de l'école et de l'apprentissage, et leur engagement actif dans l'expérience scolaire de l'enfant ;
- Des enseignantes qui offrent des expériences appropriées au développement et créent un environnement de classe qui valorise les différences individuelles et la diversité culturelle ;
- Une communauté qui fournit du soutien en vue d'expériences positives de transition (collaboration, coordination).

4.4 Les pratiques prometteuses

Le courtage de connaissances réalisé par la DSPu de la Montérégie, afin de produire le document de référence Interventions transitionnelles vers la maternelle. Conformité aux pratiques prometteuses1 a permis d'identifier certaines pratiques prometteuses concernant les interventions transitionnelles favorisant une première transition scolaire de qualité. **La mise en place de telles pratiques agit donc en faveur de l'atteinte des résultats mentionnés précédemment.**

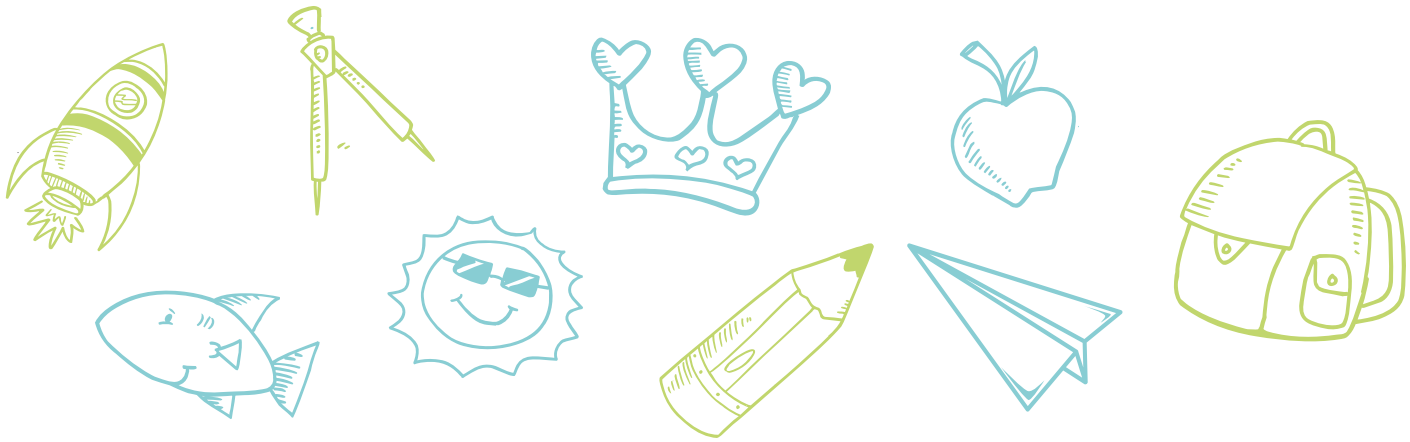
Cependant, malgré l'existence d'un consensus sur la pertinence de leur mise en oeuvre, la nécessité de planifier des interventions transitionnelles universelles et adaptées aux caractéristiques des enfants et de leurs parents complique l'identification des meilleures pratiques. En effet, selon l'état actuel des connaissances, les interventions transitionnelles sont davantage décrites en termes de pratiques prometteuses, c'est-à-dire « qui ont le potentiel (ou qui promettent) de devenir des pratiques exemplaires ». Bien que reposant sur des fondements théoriques solides, les pratiques prometteuses se distinguent des pratiques exemplaires, entre autres, sur le plan de la qualité des données probantes, car ces pratiques gagneraient à faire l'objet de davantage d'études rigoureuses pour bonifier les données que nous avons sur elles[25].

De plus, dans le cadre de cette recension de la littérature, des études internationales ont été utilisées afin de répertorier les pratiques prometteuses, certaines d'entre elles peuvent donc être plus difficilement applicables à notre contexte québécois ou nécessiter une adaptation selon les réalités qui peuvent être différentes de celles où l'étude a été réalisée. Il importe donc de garder en tête qu'il s'agit ici d'une recension des écrits faite de façon neutre et que ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'une interprétation de la part des membres du GTR-TS.

Les pratiques prometteuses présentées relèvent la plupart du temps de concepts généraux, laissant place à chacun des milieux d'identifier et de construire les interventions les plus appropriées à son contexte, ses ressources et ses besoins. Cependant, pour des exemples concrets et des idées d'action, vous pouvez consulter la boîte à outils.

4.4.1 Pratiques d'ordre général

- Développer des liens collaboratifs entre les écoles d'un même territoire en matière d'interventions transitionnelles. Élaborer un cursus conjointement qui respecte les particularités et besoins de chacune des écoles.
- Établir ou maintenir des relations et interactions entre l'école, le service de garde éducatif à l'enfance, la famille, les municipalités et les ressources communautaires et du réseau de la santé et des services sociaux au moment de la transition vers la maternelle.
- Établir une collaboration entre les éducatrices des services de garde en petite enfance et les enseignantes de la maternelle (ou au minimum entre l'école et le service de garde éducatif à l'enfance) afin d'échanger de l'information sur les enfants, leur niveau de développement ainsi que sur les programmes éducatifs et d'enseignement.
- Mettre en place des interventions en fonction d'une ligne du temps établie avant, pendant et après la rentrée à la maternelle qui se décline en 5 périodes : avant l'admission à l'école (août à décembre) ; lors de l'admission à l'école (janvier-février) ; après l'admission, mais avant la rentrée scolaire (mars à juin) ; autour de la rentrée scolaire (juillet à septembre) ; après la rentrée scolaire (octobre-novembre) : la sélection et la mise en œuvre des interventions avant la rentrée sont d'une importance cruciale. De cette façon, si la relation de l'enseignante avec les parents se développe avant la rentrée et que des problèmes d'adaptation sont ensuite constatés, les parents et l'enseignante pourront en discuter sur la base d'une relation de confiance déjà établie[29]. De plus, elles permettront aux parents et aux enfants d'avoir des points de repère qui diminueront leur anxiété avant, pendant et après l'entrée à l'école.
- Mettre en place des environnements favorables à une entrée scolaire harmonieuse et de qualité :
    - Mettre des livres et outils traitant de la rentrée scolaire à la disposition des jeunes d'âge préscolaire (ex. : dans les organismes communautaires, à la bibliothèque, dans les salles d'attente médicales, etc.) ;
    - Mettre sur pied des groupes de soutien aux compétences parentales, d'accompagnement à l'entrée scolaire, etc. ;
    - Mettre en place des animations parents-enfants dans les écoles de quartier ;
    - Inciter les parents à favoriser le développement global de leur enfant d'âge préscolaire et à éveiller chez lui le goût d'apprendre ;
    - Faire connaître aux familles les services offerts dans la communauté (bibliothèque, maison de la famille, services et ateliers éducatifs, services de santé et services sociaux, etc.) ;
    - Organiser des fêtes ou activités en lien avec la première entrée scolaire ;
    - Intégrer le passage à la maternelle dans les messages de valorisation de l'éducation diffusés aux citoyens ;
    - Créer des lieux de socialisation pour les jeunes familles qui permettent la tenue d'activités pour les dyades parents-enfants (fêtes de quartier, activités à la bibliothèque, jeux de parc adaptés aux tout-petits, etc.).
- Sécuriser les parents et les enfants en étant à l'écoute de leurs questions et besoins, et adapter les interventions en conséquence.
- Inviter les parents à participer aux différentes activités transitionnelles.
- Tenir compte du niveau de développement des enfants, de l'apprentissage par le jeu et de l'approche différenciée selon les sexes dans l'élaboration des activités et des interventions.



4.4.2 Pratiques avant l'admission

- Diffuser de l'information (dans un langage simplifié et accessible) à l'aide de différents canaux de communication (municipalités, réseau de la santé et des services sociaux, OCF, SGÉE, etc.).
- Faire connaître et publiciser les différents programmes et les périodes d'inscription (Passe-Partout, maternelle 4 ans, maternelle 5 ans, etc.).
- Élaborer ou sélectionner un outil permettant d'établir les caractéristiques et besoins de l'enfant et de sa famille (portfolio ou questionnaire décrivant les forces, acquis, préférences et mode de fonctionnement de l'enfant) et convenir, avec les différents acteurs concernés sur un même territoire, des modalités pour fournir les informations pertinentes visant à souligner les besoins particuliers des enfants lors de l'admission.

4.4.3 Pratiques lors de l'admission

- Mettre en œuvre, en collaboration avec toute l'équipe-école, un processus d'admission pour que l'enfant et sa famille se sentent accueillis dès leur arrivée à l'école :
  - Prévoir des aménagements chaleureux, attrayants et conviviaux ;
  - Inviter les enfants à être présents ;
  - Assurer une approche accueillante de la part de l'ensemble du personnel (secrétaire, concierge, enseignants, personnel de soutien, direction, etc.).
- Faciliter l'admission :
  - Prévoir des heures d'admission qui tiennent compte de la disponibilité des parents ;
  - Offrir du soutien aux parents lors des démarches liées à l'admission à l'éducation au préscolaire ;
  - Diffuser dans les différents réseaux (santé et services sociaux, municipal, OCF, SGÉE, etc.) les dates et horaires des admissions des écoles de quartier.
- Fournir aux parents, lors de l'admission, de la documentation pour les aider à préparer leur enfant à vivre cette transition (fonctionnement de l'école, de la maternelle, du service de garde, invitation à des activités de transition, conseils pour bien accompagner son enfant, etc.).

4.4.4 Pratiques suivant l'admission mais avant la rentrée scolaire

- Évaluer les besoins de l'enfant et de sa famille :
  - Inviter le parent à présenter les caractéristiques et besoins de son enfant (forces, acquis, préférences, mode de fonctionnement, intérêts, défis, etc.) ;
  - Permettre aux parents, à l'éducatrice du SGÉE et aux autres intervenants travaillant auprès de l'enfant de partager de l'information concernant l'enfant avec l'enseignant de maternelle ;
  - Respecter les clauses de partage d'informations fixées de façon intersectorielle sur le territoire ;
  - Repérer les besoins particuliers des enfants rencontrés en milieu clinique ou privé et identifier des moyens pour y répondre.
- Organiser des rencontres d'information (présentation du fonctionnement de l'école, des services, des ressources internes et externes, présentation de l'équipe-école ; les enseignants titulaires, les enseignants spécialistes, l'équipe de direction, etc.).
- Planifier des visites de l'enfant ou du parent à l'école ; **attention toutefois de ne pas percevoir ces visites comme des occasions pour le personnel du milieu scolaire « d'évaluer » les enfants en vue de la constitution des futurs groupes. En effet, l'observation des enfants pendant une si courte période, dans un contexte exceptionnel et qui leur est inconnu, ne peut être considérée comme représentative et pertinente pour fournir les informations attendues de la part du milieu scolaire.** Lorsque possible, il est plutôt recommandé d'utiliser les informations fournies par le milieu de garde éducatif à l'enfance, le parent, les intervenantes du programme Passe-Partout, d'un organisme communautaire ou du réseau de la santé et des services sociaux car ce sont les personnes qui connaissent le mieux l'enfant et qui sont les mieux placées pour en fournir un portrait complet ;
  - Préparer dès le printemps une visite guidée (classe, service de garde, cours d'école, cafétéria, etc.) de l'école avec l'enfant et le parent ;
  - Organiser une journée portes ouvertes pendant laquelle les élèves de l'école font faire le tour du proprio aux parents et aux enfants ;
  - Inviter les parents à venir jouer avec leur enfant dans la cour d'école pendant l'été ;
  - Inviter les parents et les enfants à des activités en classe ou à l'école ;
  - Inviter les futurs élèves fréquentant les milieux de garde éducatifs à l'enfance à venir voir le spectacle de fin d'année des élèves de l'école ou celui des élèves du service de garde.
- Développer des liens entre pairs :
  - Développement de liens entre les enfants d'un même service de garde éducatif à l'enfance qui fréquenteront la même classe de maternelle ;
  - Création ou renforcement de liens entre les enfants qui entreront à l'école et leurs parents, par des activités réalisées les fins de semaine et l'été (autant pour les familles qui fréquentent un milieu de garde que celles qui n'en fréquentent pas) ;
  - Développement de liens entre des enfants qui ne fréquentent pas le même SGÉE, mais qui fréquenteront la même classe de maternelle ;
  - Privilégier la présence d'au moins un ami connu dans la classe pour chaque enfant ;
  - Développement de liens ou de pairage entre les enfants des SGÉE et ceux qui sont déjà en maternelle ou à un niveau plus élevé du primaire (lors d'activités, etc.).
- Organiser des activités dans les services de garde éducatifs à l'enfance ou dans les organismes communautaires, permettant aux enfants et à leurs parents de comprendre ce qui s'en vient :
  - Expérimenter des façons de faire et activités de la maternelle : visite d'une école, jeux au parc-école ou reconstitution de parties de la routine de la maternelle (ex. : dîner « boîte à lunch », etc.) ;
  - Intégrer certaines routines et comportements de l'école ;
  - Intégrer à la planification des activités du SGÉE des occasions pour parler de l'école (ex. : constituer un album de photos de l'école et l'explorer avec les enfants, raconter des histoires mettant en scène l'école, etc.) ;
  - Organiser des soirées d'information, des conférences ou diffuser de l'information sur l'entrée scolaire ;
  - Réaliser une activité pour souligner la fin de la fréquentation du service de garde éducatif à l'enfance et le passage à l'école.
- Réaliser une rencontre individuelle entre l'enseignante, les parents et l'enfant.
- Visite des milieux de garde éducatifs à l'enfance par le personnel de soutien de la maternelle.
- Inviter les enseignantes du préscolaire à venir visiter les milieux de garde éducatifs à l'enfance et vice versa.
- Proposer aux parents de réaliser avec les enfants des activités ludiques qui favorisent leur intérêt pour les apprentissages et l'école.

4.4.5 Pratiques autour de la rentrée scolaire et à la suite

- Mettre en place une entrée scolaire progressive : diminuer le temps de fréquentation les premières journées pour permettre des groupes de taille réduite afin de favoriser les contacts entre l'enseignante et l'enfant et ainsi leur offrir l'occasion de s'adapter plus facilement.
- Planifier une journée d'intégration au service de garde scolaire.
- Recommander et offrir la possibilité d'avoir recours à un objet transitionnel pour tous les enfants (les enfants apportent un objet (choisi par l'enfant et ses parents) de la maison à l'école jusqu'à ce que l'enfant n'en ressente plus le besoin.
- Visite de l'enseignante au domicile de l'enfant, avant et après l'entrée en maternelle.
- Établir des contacts périodiques (téléphoniques, écrits ou en vis-à-vis) entre l'enseignante et les parents :
    - Prévoir des rencontres entre l'enseignante et les parents, avec ou sans l'enfant, dans les premiers jours de maternelle pour partager de l'information concernant l'enfant et ses habitudes et discuter du nouvel environnement scolaire ;
- Rencontrer régulièrement les parents à l'école pour échanger sur les attentes de l'enseignant et les enjeux de la transition ;
    - Inviter fréquemment les parents à venir participer à diverses activités à l'école ;
    - Effectuer la première rencontre de parents des élèves de l'éducation préscolaire lors des journées pédagogiques précédant la rentrée (permet de sécuriser les parents).
- Établir des liens entre les parents et les ressources présentes dans l'école.
- Accompagner le parent afin qu'il se sente soutenu et compétent dans son nouveau rôle de parent d'écolier.
- Mettre en place un lieu d'échanges parents-enseignants visant l'implication des parents à la vie scolaire.
- Réaliser le pairage des enfants de maternelle avec des enfants plus vieux (parrainage).
- Développer une relation de qualité entre l'enseignante et l'élève.
- Maintenir des liens informels entre l'éducatrice du SGÉE et les enfants maintenant à la maternelle (intervention postrentrée).

4.5 Conditions de succès

Même si **les interventions mises en place correspondent aux pratiques recommandées**, pour que celles-ci soient réellement efficaces il est important de considérer aussi certains critères afin d'assurer un passage à l'école harmonieux :

- Favoriser la participation des parents ;
- Agir tôt pour favoriser le développement global et optimal de l'enfant ;
- Respecter les caractéristiques propres à l'enfant, son rythme et son niveau de développement ;
- Agir à plusieurs niveaux, à partir de diverses stratégies ;
- Agir de façon concertée, en partenariat avec tous les acteurs concernés ;
- Partager une vision et une compréhension commune ;
- Mettre en place des actions qui sont intenses, continues, souples et réalisables ;
- Planifier et évaluer les pratiques.

Il faut toutefois noter qu'aucune intervention ne peut, à elle seule, remplir toutes les conditions d'efficacité énumérées. C'est l'ensemble de ce qui se fait auprès de l'enfant et de sa famille, à l'école et dans la communauté qui concourt à mettre en place des pratiques reconnues efficaces[26].

4.6 Défis et obstacles

Bien que dans ce Cadre de référence tous les facteurs nécessaires à une transition de qualité aient été présentés, ainsi que de nombreux moyens pour favoriser une première transition scolaire harmonieuse, tels que la coordination de la concertation à partir du milieu scolaire, la désignation d'une personne responsable du dossier dans les centres de services scolaires et les différentes organisations concernées, la planification, la réalisation et l'évaluation d'un plan d'action en transition scolaire concerté et adapté aux besoins du milieu, ainsi que l'implication des parents et des enseignants, plusieurs défis subsistent. Entre autres, la littérature et les membres du GTR-TS ont relevé les défis suivants :

Le manque de :

- Ressources humaines, financières, matérielles et organisationnelles ;
- Temps reconnu pour la réalisation d'activités de transition par les enseignants en particulier lors de la période après l'admission mais avant la rentrée et pour les éducatrices des SGÉE pour compléter les portraits des enfants qui débuteront l'école ;
- Reconnaissance de l'importance du temps à consacrer par l'enseignante à l'établissement de relations de confiance avec les parents ;
- Liens entre les milieux de vie et d'apprentissage des enfants ;
- Continuité entre les services de garde éducatifs à l'enfance et la maternelle ainsi que le manque d'information des enseignantes sur ce qui s'est fait dans les milieux de garde fréquentés par leurs élèves ;
- Connaissances des éducatrices et des enseignantes sur le contenu du programme éducatif appliqué dans l'autre réseau ;
- Concertation et de continuité entre les pratiques à l'intérieur même de l'école, par exemple entre le service de garde scolaire et celles du personnel enseignant ou entre les intervenantes du service Passe-Partout et les enseignantes de l'éducation préscolaire ;
- Liens ou de concertation entre les différents partenaires externes à l'école ;
- Connaissance des acteurs concernant la réalité de leurs vis-à-vis des autres secteurs, ce qui nuit à la reconnaissance mutuelle, à la collaboration, à la concertation et, ultimement, à la continuité ;
- Vision et de compréhension communes entre les différents acteurs qui doivent se concerter.

Ainsi que :

- L'obtention tardive des listes d'élèves par les enseignants ;
- La difficulté d'identifier des porteurs de dossier dans les écoles et les différentes organisations locales ;
- Les attentes non réalistes des parents ou incohérentes avec les missions et les programmes des services de garde éducatifs à l'enfance et de l'école, plus particulièrement de l'éducation préscolaire ;
- L'interruption, au moment de l'entrée à l'école, de certains services offerts aux élèves en difficulté (par exemple les suivis en orthophonie au public).

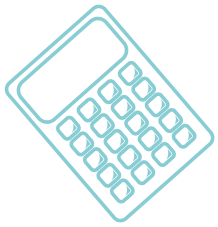
Cependant, il faut souligner le fait que plusieurs acteurs relèvent le défi avec succès chaque année, malgré la présence de ces obstacles, lesquels peuvent être présents à intensité variable d'un milieu à l'autre, et même, d'une année à l'autre. Il importe toutefois d'être sensible à ces obstacles et d'assurer une intensité suffisante et continue dans les interventions, car une variété d'activités est nécessaire pour répondre aux besoins diversifiés des enfants et des parents avant, pendant et après l'entrée à l'école.

4.7 Recommandations

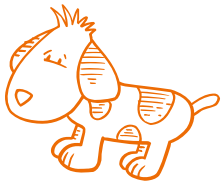
Dans le cadre des recherches menées par Ruel, Moreau, Bérubé et April, le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* a fait l'objet d'une évaluation en 2015. Ainsi, plusieurs recommandations ont été émises[29] :

- **Soutenir l'engagement des parents dans le parcours scolaire de leur enfant :**
  - Profiter de tous les événements déjà prévus (admission des enfants, journées portes ouvertes, rencontres parents-enseignants, rentrée progressive) pour en maximiser les retombées sur la qualité de la transition scolaire ;
  - Augmenter les occasions d'inviter les parents et leur enfant à des activités variées, formelles et informelles, dès l'admission, pour que l'école devienne un milieu signifiant et chaleureux ;
  - Associer davantage les enseignants à la planification et à la tenue d'activités transitionnelles dès l'admission ;
  - Planifier, avec les parents, des activités transitionnelles dédiées au développement de la relation de confiance école-famille ;
  - Mettre à profit les relations existantes entre les familles et les intervenants des services à la petite enfance pour appuyer le développement d'une relation école-famille positive ;
  - Maintenir et enrichir les communications personnalisées (par téléphone ou en personne) entre les parents et l'école ;
  - Profiter du virage des communications numériques pour informer régulièrement tous les parents sur ce qui se déroule à l'école.
- **Consolider le partenariat entre les services préscolaires :**
  - Planifier conjointement, entre tous les services préscolaires, des activités communes pour soutenir la continuité éducative des enfants qui vivent leur première transition scolaire et soutenir leur famille ;
  - Renforcer particulièrement le partenariat entre les écoles et les milieux de garde 0 à 5 ans qui accueillent plus de 70 % des futurs élèves l'année avant la première rentrée scolaire ;
  - Organiser régulièrement des activités conjointes permettant de regrouper les enseignants du préscolaire et les intervenants des autres services préscolaires, comme des formations, des activités de sensibilisation, des échanges sur leurs programmes respectifs, etc. ;
  - Favoriser le partage de savoirs, d'expertises et de ressources entre les différents milieux préscolaires et les familles, en mettant à contribution tous les acteurs de la transition ;
  - Explorer, développer et essayer conjointement des stratégies pour relever le défi de rejoindre plus efficacement les familles à risque de vivre une première transition plus difficile.
- **Assurer la mise en place de conditions qui favorisent l'implantation de pratiques de transition de qualité :**
  - Encourager les différents paliers décisionnels (national, centre de services scolaire, équipe-école) à assumer un *leadership* pour assurer la mise en place de conditions favorables et de dispositifs concrets pour soutenir des démarches de transition planifiée, entre tous les acteurs concernés par la transition vers le préscolaire ;
  - Instaurer un mécanisme formel intersectoriel de concertation, par centre de services scolaire, qui regroupe tous les services préscolaires afin de mieux coordonner la transition des enfants entre ces services ;
  - Poursuivre les activités de sensibilisation et de formation concernant l'importance des transitions scolaires, de leur planification et de la coordination des pratiques à déployer ;
  - Profiter de ces activités pour faire connaître le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*[2] et promouvoir son utilisation comme outil d'animation ;
  - Assurer l'identification et la consolidation de modalités d'accompagnement des milieux scolaires afin de favoriser le déploiement de pratiques de transition et leur évaluation ;
  - Accompagner la planification de la transition par équipe-école (avec la direction, les enseignants du préscolaire, le service de garde scolaire, les services complémentaires, les collaborateurs, etc.) et utiliser le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*[2] pour ce faire.

- **Renforcer la mise en place de pratiques spécifiques de transition lors de l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers :**
    - Établir et faire connaître une démarche type de transition planifiée, inscrite dans une ligne du temps, pour l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers. Cette démarche type pourra ensuite être adaptée localement, selon les milieux, les écoles et les élèves ;
    - Mobiliser les comités MSSS-MELS locaux à s'approprier et à actualiser les démarches de transition planifiées des enfants ayant des besoins particuliers, en tenant compte des réalités locales ;
    - Déterminer, sous la responsabilité de la direction d'école, le processus qui mène à l'articulation concrète de la démarche de transition planifiée dans son école, tout en considérant les particularités du milieu et la personnalisation des interventions ;
    - Élaborer un plan de transition individualisé et intersectoriel pour les enfants qui sont identifiés « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA), après l'admission, mais avant la rentrée, en collaboration avec les parents et les services à la petite enfance ;
    - Mettre à contribution les parents et les intervenants qui connaissent l'enfant pour le présenter au personnel qui va l'accueillir, et ce, avant la rentrée : ses caractéristiques, ses acquis, les stratégies éducatives gagnantes. Ces échanges d'information permettent de donner un sens aux renseignements partagés et de contextualiser ces savoirs pour faire face aux réalités vécues. Pour ce faire, les modalités d'échange peuvent être variées et novatrices ;
    - Solliciter les collaborateurs lors des premières journées d'école et les inclure, avec les parents, dans les démarches de planification des services de Plan d'intervention-Plan de services individualisé et intersectoriel (PI-PSII) et le soutien à offrir.



Conclusion



Processus continu qui permet à l'enfant, sa famille et les différents intervenants impliqués de s'adapter mutuellement lors de l'entrée à l'école, une première transition scolaire de qualité a pour objectif de favoriser la réussite et le bien-être de l'enfant dès le début de sa scolarisation. Ainsi, afin de permettre un passage harmonieux, la transition s'amorce au cours de l'année qui précède la rentrée scolaire et peut s'échelonner sur deux ans. **La mise en place de nombreux points de repère entre la situation initiale et la nouvelle situation permet de préserver le sentiment de sécurité nécessaire au bien-être de l'enfant et de ses parents, ainsi qu'au maintien des acquis et à la poursuite du développement de l'enfant.** De même, la planification du processus de transition suggère le choix d'interventions transitionnelles qui correspondent non seulement aux pratiques prometteuses, mais aussi aux particularités du milieu et aux besoins des enfants, des parents, ainsi que des différents acteurs impliqués. **Elle va donc bien au-delà de la transmission d'informations entre le service de garde éducatif à l'enfance et le milieu scolaire ou de la fausse perception d'un besoin de préparer l'enfant à l'école.**

Considérant les nombreuses études qui démontrent que **la transition scolaire est une période de vulnérabilité pendant laquelle les changements vécus peuvent avoir des impacts importants sur le reste de la scolarité de l'enfant et que les attitudes, les compétences et les comportements qui se forgent au cours de cette transition influencent le développement et la réussite éducative de l'enfant**[27], les différents acteurs concernés par la transition scolaire sont bien conscients de l'importance d'agir. Or, le consensus sur l'importance de la première transition scolaire et la nécessité d'intervenir afin que celle-ci soit vécue de la façon la plus harmonieuse possible pour les

enfants et leurs parents n'est pas suffisant. En effet, **la concertation de tous les acteurs gravitant autour de l'enfant et de sa famille** lors du processus de transition **est primordiale.** Ceci permet l'arrimage des différentes interventions à mettre en place afin d'**assurer l'équilibre entre la continuité et le changement.** De ce fait, **tous ont un rôle à jouer** afin de préserver cet équilibre et de permettre une transition qui sera vécue de façon harmonieuse par les enfants et leurs parents. « Dans une perspective écosystémique, les familles, les milieux éducatifs préscolaires, l'école et la communauté ont tous un rôle à jouer dans la transition des enfants à la maternelle. La compréhension commune des enjeux de la transition et la concertation entre les divers partenaires sont donc cruciales (Ruel, 2009 ; Doherty, 2004), et la transition doit être l'objet d'une coconstruction dans le contexte de la communauté (Fabian et Dunlop, 2007). La concertation entre les partenaires de la transition permet de privilégier la continuité entre les expériences éducatives antérieures et la maternelle[11] ».

Par conséquent, afin de soutenir cette concertation, une vision et une compréhension communes et partagées de ce qu'est la transition scolaire et du rôle de chacun dans le but d'assurer la complémentarité des expertises sont essentielles. Cette réflexion nécessite donc **une démarche concertée qui est planifiée, organisée et évaluée de façon continue.** Ainsi, **tout adulte gravitant autour de l'enfant doit être partie prenante du processus de transition et même si chacun a son rôle, tous doivent voir au-delà de celui-ci dans une optique de responsabilité partagée.**

Finalement, il ne faut pas perdre de vue que la maternelle est une année de transition en soi, faisant le pont entre le monde de l'éducation préscolaire et celui de l'éducation primaire. Malgré qu'au cours des dernières années, de plus en plus de milieux mettent en place des pratiques en transition, force est de constater que la transition vers le primaire est bien peu documentée en comparaison avec celle de la maternelle[11]. Pourtant, le passage entre le préscolaire et le primaire s'avère tout aussi important et comporte presqu'autant de défis que le passage entre le service de garde éducatif à l'enfance ou la maison et l'école. En effet, « de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire, les enfants passent d'un monde qui mise sur l'apprentissage par le jeu à l'un qui privilégie un apprentissage plus normé et où les explications proviennent essentiellement de l'enseignante. Ce moment de transition représente l'entrée dans un monde formel, où l'enfant apprend ni plus ni moins à lire, à écrire et à compter sur la base de l'enseignement systématique. De plus, la classe de 1re année diffère habituellement de celle de la maternelle en ce qui a trait à l'aménagement spatial et temporel, à l'organisation des activités, ou encore au type de matériel offert. Devant autant de changements, certains enfants peuvent plus ou moins bien s'adapter sur les plans social et scolaire, ce qui peut en retour influer sur leur réussite éducative présente et ultérieure[28] ». En ce sens, il importe d'étendre les pratiques en transition au-delà de l'année de l'entrée à l'école et d'amorcer, avant même la fin de celle-ci, de nouvelles interventions, en collaboration entre les enseignantes de l'éducation préscolaire et celles de la première année, qui permettront d'assurer un passage harmonieux au primaire.

Et pourquoi ne pas travailler en amont en soutenant le développement des capacités d'adaptation des enfants et de leurs parents par la mise en place d'interventions transitionnelles dès la toute première transition de leur parcours éducatif qui sera vécue pour la majorité d'entre eux, soit le début de la fréquentation d'un service de garde éducatif à l'enfance ?

« La vie est un processus continuel d'ajustement et de réajustement. L'important c'est que l'enfant continue de se voir comme faisant partie de la SOLUTION plutôt que du problème. »

– Faber et Mazlish

NOTES ET RÉFÉRENCES

Ce Cadre de référence est inspiré des documents suivants et de nombreux passages en sont tirés :

1. Schaefer, C. (2018). Interventions transitionnelles vers la maternelle. Conformité aux pratiques prometteuses. Direction de santé publique de la Montérégie. Document de travail, *non publié*.
2. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Ministère de la Famille et des Aînés, Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. 14 p. Repéré à : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

---

3. http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/promotion-prevention/petite-enfance/comite-reg-colibri.fr.html#prod
4. Pour connaître la liste des membres du GTR-TS, consultez la page 2 du document.
5. Inspiré de *La transition entre le service éducatif à la petite enfance et la maternelle : deux univers semblables*. Repéré à : http://agirtot.org/trois-rivieres-en-action-et-en-sante-comite-0-5-ans/la-transition-entre-le-service-educatif-a-la-petite-enfance-et-la-maternelle/
6. Horizon 0-5. (2014). *L'état sommaire : Démarches locales concertées montréalaises pour une transition harmonieuse vers l'école*. Repéré à : http://www.horizon05.com/projets-et-realisations/passage-a-l-ecole
7. Poissant, J. (2013). *L'intégration de l'approche universelle et ciblée : l'universalisme proportionné pour soutenir le développement des enfants*. Institut national de santé publique du Québec.
8. Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). *The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. Developmental psychology*, 41(6), 860 p.
9. Four Important Things to Know About the Transition to School Margaret Caspe, M. Elena Lopez, and Chalatwan Chattrabhuti Harvard Family Research Project March 2015 https://elc.grads360.org/services/PDCService.svc/GetPDCDocumentFile?fileId=9713
10. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire.*.
11. Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès de qualité et de continuité des services*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 141 p. Repéré à : https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf
12. Duval, S., et C. Bouchard. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté.* Québec : Ministère de la famille. 168 p. Repéré à : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/preparation-ecole.pdf
13. Ruel, J. et A. Moreau. (2012). *La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers.* Revue Développement humain, handicap et changement social, volume 20, p.71-78.
14. Noiseux, M. (2017). Fréquentation préscolaire chez les enfants de 0 à 4 ans de la Montérégie. Portfolio thématique. Longueuil : Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Secteur Planification, évaluation et surveillance. Repéré à : http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/promotion-prevention/petite-enfance/comite-reg-colibri.fr.html (section 8: produits et outils)
15. Ministère de la Famille et des aînés (2007). *Accueillir la petite enfance, le programme éducatif des services de garde du Québec.*Repéré à : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
16. Ministère de l'Éducation (2005), *Guide de planification de l'entrée à l'école*, Ontario, 97 p.
17. Centrale des syndicats du Québec, 2017. *Pour une première transition scolaire de qualité et réussie*, 9 p.
18. Duval (2013), *Le passage du préscolaire vers la 1ère année du primaire au Québec : regards sur les pratiques de transition et l'ajustement socioscolaire des élèves*, présentation dans le cadre d'un Séminaire midi - Qualité éducative des services de garde et petite enfance (23 janvier 2013)
19. Carrefour action municipale et famille. *Un service de garde éducatif à la petite enfance qui prend racine dans sa communauté - Guide pratique et stratégique à l'intention des municipalités*, Québec, 39 p.
20. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). Stratégie 0-8 ans, *Tout pour nos enfants*, Québec, 54 p.
21. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/ecole/fiche.aspx?doc=entree-maternelle-et-stress
22. Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 69 p. Repéré à : https://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/parents_emd_accompa_enfants.pdf
23. Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers.* Université du Québec en Outaouais en association avec Université du Québec à Montréal, 299 p. Repéré à : https://archipel.uqam.ca/4192/
24. Ruel, J., Moreau, A.C., Bérubé, A. & April, J. (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire.* Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité, Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc Gatineau, 10 p. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Evaluation_guideTransition_sommaire.pdf
25. Direction de santé publique de la Montérégie. (2013) *Rapport de la directrice de santé publique 2013. Donner des ailes à leur réussite pour assurer aux tout-petits un bon départ.* Longueuil, Agence de santé et de services sociaux de la Montérégie, 59 p. Repéré à : http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3566/Rapport-Colibri.pdf
26. Direction de santé publique de la Montérégie *Conditions d'efficacité des interventions de promotion et de prévention en contexte scolaire.* 2011.
27. Jacques, M. and R. Deslandes, *Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant et de l'éducation préscolaire*, Association canadienne d'éducation de la langue française, Éducation et francophonie, *Volume XXXII:1 – Printemps 2004*.
28. Duval, S. et C. Bouchard. (2013). *La transition du préscolaire vers le primaire : l'importance de s'en soucier.* Éducation Préscolaire, 51(2), 28-33.
29. Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, & Schools*.
30. Dockett, S. and B. Perry, ,, *Le rôle des écoles et des communautés dans la transition des enfants vers l'école*, 2017, Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.
31. Bohan-Baker, M. and P.M.D. Little, *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*, 2002, Harvard Family Research Project Harvard Graduate School of Education. p. 9.