

Julie Ruel

Professeure associée, UQO
Chercheuse associée, Pavillon du Parc

André C. Moreau
Professeur, UQO

Annie Bérubé
Professeure, UQO

Johanne April
Professeure, UQO

LES PRATIQUES DE TRANSITION LORS DE LA RENTRÉE DES ENFANTS AU PRÉSCOLAIRE

Évaluation du Guide pour soutenir une
première transition scolaire de qualité

RAPPORT DE RECHERCHE

Présenté au ministère de
l'Éducation, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche



Septembre 2015

Ce rapport a été préparé pour le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec en vertu d'un contrat accordé à l'Université du Québec en Outaouais pour réaliser la recherche **Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité** (Ruel, Moreau, Bérubé et April, 2011-2016).



Les points de vue exprimés dans ce rapport représentent ceux de ses auteurs. Les propos présentés n'engagent aucunement le Ministère.

© Ruel, Moreau, Bérubé et April, 2015

ISBN : 978-2-921839-22-8

ISBN : 978-2-921839-23-5 (PDF)

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2015

Ce rapport peut être téléchargé gratuitement sur le site <http://w3.ugo.ca/transition/> dans la section « Information Recherche Transition ».

Les auteurs encouragent la diffusion de ce rapport et de son sommaire. Pour toute utilisation ou citation, nous proposons de citer ce document comme suit :

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 »*. Rapport final de recherche. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.

Veuillez noter que la forme masculine utilisée dans ce rapport désigne aussi bien les femmes que les hommes. Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Chercheurs

Julie Ruel, Ph. D.
Chercheuse principale
Professeure associée, UQO
Chercheuse associée, Pavillon du Parc
julie.ruel@uqo.ca

André C. Moreau, Ph. D.
Professeur, UQO
Andre.moreau@uqo.ca

Annie Bérubé, Ph. D.
Professeure UQO
Annie.berube@uqo.ca

Johanne April, Ph. D.
Professeure UQO
Johanne.april@uqo.ca

Assistants de recherche

Marie-Ève Lapointe-Campagna
Stéphanie Millette-Brisebois
Paméla Quintana
Charlaine Saint-Jean
François Sallafranque St-Louis
Véronique Sallafranque St-Louis

Assistants de recherche ponctuels

Isabelle Adam
Noémie Bigras
Valérie Brassard
Karen Gobeil
Johanna Guiet
Alain Hajjar
Karine Huchette
Sébastien Isere
Annabelle Matte

Stagiaire de recherche doctorale

Carmen Perron

Soutien à l'analyse et soutien technique

Michel Beaudoin
Bouchra Zerhouni

Révision linguistique

Sophie Dallaire

Illustrations

Isabelle Plamondon

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche remercie toutes les personnes qui ont rendu possible ce projet.

D'abord, merci à la Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui a cru en ce projet et l'a financé. Un merci particulier aux différentes personnes qui ont agi à titre d'agents de liaison, aux membres du comité de suivi, aux coordonnateurs régionaux ainsi qu'aux répondants des différentes commissions scolaires participantes et des réseaux qui ont accepté que la recherche se déroule dans leur région et dans leurs écoles.

Enfin, un grand merci aux personnes qui ont participé à la recherche : les parents d'enfants ayant vécu la rentrée en maternelle en 2011 et en 2013, les enseignantes et enseignants de maternelle, les directions d'école et leurs adjoints, les collaborateurs provenant des établissements de santé et de services sociaux, des organismes communautaires ou du programme Passe-Partout, les facilitateurs ayant contribué à la mise en place de pratiques de transition et les personnes ayant participé aux groupes de discussion focalisée sur les pratiques exemplaires qui se sont déroulés dans quatre régions du Québec.

RÉSUMÉ

1. Contexte et questions de recherche

Dans le cadre des travaux en lien avec la persévérance et la réussite scolaires de la stratégie *L'École, j'y tiens!*, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)¹, conjointement avec le ministère de la Famille (MF) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), a produit le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (désigné *Guide* par la suite) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010) afin de soutenir les milieux dans l'implantation de stratégies qui favorisent des transitions de qualité vers le préscolaire. Cet outil répond à la voie 4 de la stratégie *L'École, j'y tiens!*, soit de « Préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté ».

Le Ministère a mandaté des chercheurs de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) pour mener une recherche permettant de documenter les pratiques de transition à la suite du déploiement du *Guide*. La question générale et les questions spécifiques de recherche sont les suivantes :

Quelles sont les pratiques de transition mises en place dans les milieux préscolaires du Québec pour les enfants des milieux défavorisés ou en difficulté?

Cette question générale se décline en quatre questions spécifiques :

1. Quelle est l'**évolution des pratiques de transition** mises en place pour favoriser la transition des enfants de milieux défavorisés ou des enfants en difficulté entre la rentrée scolaire de 2011 et celle de 2013?
2. À quels **principes du Guide** les pratiques de transition documentées s'arriment-elles?
3. Quelles sont les **pratiques transitionnelles** mises en place **au regard des trois modalités d'implantation** du *Guide*?
4. Quelles sont les **retombées des pratiques transitionnelles** sur l'expérience de la rentrée scolaire des enfants et de leur famille?

2. Résumé de la démarche méthodologique

Dans le cadre de la recherche, une méthodologie mixte a été privilégiée. La collecte de données a permis de documenter de manière plus précise les pratiques déployées lors des rentrées scolaires de 2011 et de 2013, et ce, dans 12 commissions scolaires (CS) et réseaux provenant de 4 régions du Québec. Les CS et réseaux volontaires devaient, en 2011, avoir au moins 5 écoles bénéficiant de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) sur leur territoire. Les CS et réseaux qui ont participé ont été associés à l'une des trois modalités d'implantation du *Guide* : Facilitation, Sensibilisation et Témoin.

La recherche s'est déroulée en trois phases : 1) phase de pré-implantation durant l'année scolaire 2011-2012 : la collecte par questionnaire a porté sur les pratiques de transition présentes dans les milieux lors de la rentrée scolaire de 2011 avant l'implantation du *Guide*; 2) phase d'implantation durant les années scolaires 2011-2012 et 2012-2013 : activités de sensibilisation-formation et démarche de facilitation selon la modalité identifiée préalablement; 3) phase de post-implantation durant l'année scolaire 2013-2014, soit deux ans après le déploiement du *Guide* : collecte par questionnaire sur les pratiques de transition lors de la

¹ Nom actuel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

rentrée scolaire de 2013, recueil de pratiques exemplaires et évaluation de la démarche de facilitation.

Le *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire*, construit par les chercheurs à partir des principes du *Guide* et des pratiques transitionnelles qui y sont suggérées, a servi à documenter les pratiques mises en place avant et après le déploiement du *Guide*. Le *Questionnaire* a été répondu par 2231 participants. Dans le cadre de ce rapport, les données analysées proviennent de participants des écoles SIAA, de collaborateurs et de parents d'enfants ayant des besoins particuliers. Les participants provenant des écoles SIAA se répartissent comme suit : 1) des parents d'enfants **ayant intégré pour la première fois la maternelle en septembre 2011 et en septembre 2013** (n = 757); 2) des enseignants de maternelle (n = 165); 3) des directions d'école accueillant les élèves de maternelle (n = 71). Pour leur part, les collaborateurs (n = 216) œuvrent dans des organisations qui desservent des enfants d'âge préscolaire telles que les services de santé et de services sociaux, les organismes communautaires ou le programme Passe-Partout. Quant aux résultats des parents d'enfants ayant des besoins particuliers (n = 257), ils proviennent de toutes les écoles ayant participé à la recherche.

Des données qualitatives ont été recueillies par quatre modes de collecte de données : des questions ouvertes dans le *Questionnaire*, des observations et des documents relevés tout au long de la démarche de facilitation, des entretiens de groupes de discussion focalisée tenus dans 10 CS et réseaux qui réunissaient des intervenants ayant implanté des pratiques qualifiées d'exemplaires (36 participants) et le contenu d'un groupe de discussion focalisée tenu avec les facilitateurs (7 participants).

3. Points saillants de la recherche

3.1 Points saillants sur l'évolution des pratiques de transition

L'expérience de transition de 2013 diffère de l'expérience de transition de 2011 sur quelques aspects.

- Il y a une augmentation significative du nombre perçu de moyens de communication utilisés pour rejoindre les familles, tant avant l'admission, qu'après l'admission mais avant la rentrée, qu'après le début des classes.
- Le nombre moyen de pratiques de transition augmente entre 2011 et 2013 selon tous les répondants, et la différence est significative pour les parents.

Cette augmentation du nombre de pratiques de transition et des moyens de communication génère des occasions pour créer la relation école-famille avant et après la rentrée des classes.

3.2 Points saillants sur les principes du *Guide* auxquels sont arrimées les pratiques documentées

L'analyse des résultats au regard des principes du *Guide* nous permet d'observer une tendance vers une plus grande adhésion aux principes lors de la collecte de 2013 comparativement aux résultats de 2011. En voici les points saillants.

L'importance des familles

- L'importance des familles est reconnue par tous les répondants. L'augmentation du nombre de pratiques de transition perçues et le nombre de moyens utilisés pour communiquer avec les familles en témoignent.

- Les parents perçoivent qu'ils sont respectés par les milieux scolaires particulièrement lors des communications écrites.
- Il y a une transformation des moyens de communication : moins de lettres et plus de courriels ou d'information sur les sites Web des écoles ou des commissions scolaires.
- Un des défis des milieux préscolaires est de développer des stratégies leur permettant de mieux rejoindre les familles, surtout avant la rentrée scolaire.

Le partenariat

- Les pratiques de partenariat sont davantage implantées dans les milieux en 2013.
- Les directions identifient plus de pratiques de partenariat que ne le font les enseignants. Pour ces derniers, la majorité des pratiques de partenariat sont implantées à moins de 30 % selon les résultats obtenus.
- Les résultats recueillis auprès des collaborateurs suggèrent qu'ils souhaitent soutenir la transition vers le préscolaire des enfants qu'ils desservent et de leur famille en collaboration avec les écoles et les commissions scolaires.
- Les pratiques pour accueillir les enfants ayant des besoins particuliers diffèrent peu des pratiques destinées à tous les enfants, sauf en ce qui a trait au nombre de moyens de communication utilisés après l'admission mais avant la rentrée, selon les parents.

Les conditions pour la mise en place de pratiques transitionnelles

- Les conditions requises pour soutenir la mise en place de pratiques transitionnelles sont en augmentation entre 2011 et 2013. Toutefois, les enseignants les perçoivent moins que les directions.
- Des conditions spécifiques ont soutenu le déploiement de pratiques exemplaires et les démarches de facilitation dans les commissions scolaires, réseaux, écoles ou autres milieux préscolaires. Ces conditions facilitatrices sont le dégagement du personnel, le temps accordé à la préparation de la transition, les rencontres planifiées, les échanges entre les acteurs de la transition ou encore le partage d'expertises et de ressources.

3.3 Points saillants sur les pratiques de transition au regard de trois modalités d'implantation du Guide

- Le nombre de pratiques de transition cernées par les parents, les enseignants et les directions a augmenté davantage dans les commissions scolaires et le réseau assignés à la modalité Facilitation. Il s'agit d'une tendance appuyée par les données qualitatives de la démarche de facilitation. Il semble donc que l'accompagnement des milieux par une démarche de facilitation favorise la mise en place de pratiques de transition dans les milieux.

3.4 Points saillants sur les retombées des pratiques transitionnelles

- Plus les parents considèrent que leur famille et l'école sont prêtes pour la rentrée scolaire et plus ils considèrent que leur implication en milieu scolaire est importante, plus ils perçoivent d'émotions positives chez leur enfant durant les premières journées d'école. C'est le nombre de pratiques en place qui influence la perception des familles d'être prêtes pour l'école.
- La mise en place des pratiques exemplaires soutient les enfants et leurs parents face à la transition scolaire : ils sont mieux préparés pour la rentrée, se sentent davantage en

sécurité et démontrent une confiance accrue envers l'école. De plus, les écoles sont mieux préparées à accueillir tous les enfants tandis que les parents sont plus enclins à s'engager.

- Le développement de pratiques de transition est appuyé par la planification concertée entre les milieux préscolaires et les relations collaboratives qui se développent.
- La mise en place de plus de pratiques de partenariat ainsi que la planification concertée des pratiques facilitent les expériences de travail intersectoriel et la continuité entre les milieux de vie de l'enfant, spécialement pour les enfants ayant des besoins particuliers.

4. Recommandations

Les recommandations sont regroupées sous quatre dimensions à considérer.

4.1 Recommandations pour assurer la mise en place de conditions qui favorisent l'implantation de pratiques de transition de qualité

- Encourager les différents paliers décisionnels (national, commission 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 de la transition vers le préscolaire.
- Mettre en place un mécanisme formel intersectoriel de concertation, par commission 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* 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) et utiliser le *Guide* pour ce faire.

4.2 Recommandations pour soutenir l'engagement du parent dans le parcours scolaire de son 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.

4.3 Recommandations pour 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 expérimenter conjointement des stratégies pour relever le défi de rejoindre plus efficacement les familles à risque.

4.4 Recommandations pour 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 planifiée 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 », 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 (PI – PSII) et le soutien à offrir.

TABLE DES MATIÈRES

ÉQUIPE DE RECHERCHE.....	iv
REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ	v
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	2
3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	7
3.1. Les phases de la recherche.....	7
3.2. Les milieux ciblés	8
3.3. Les participants à la recherche	9
3.4. Les modes de collecte de données.....	11
3.5. Les démarches d'analyse des données	12
4. RÉSULTATS	13
4.1. L'évolution des pratiques de transition entre 2011 et 2013	13
4.2. Les principes du <i>Guide</i> auxquels s'arriment les pratiques documentées	17
4.3. Les pratiques de transition selon les modalités d'implantation	36
4.4. Les retombées des pratiques de transition	38
5. APPRÉCIATION DE L'IMPLANTATION DU <i>GUIDE</i>	45
6. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION	48
RÉFÉRENCES.....	56
ANNEXE 1 - PRATIQUES EXEMPLAIRES	63

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1	Nombre moyen de modes de communication avant et après l'admission et après le début des classes en 2011 et 2013, selon les parents.....	13
Figure 4.2	Nombre moyen de modes de communication avant et après l'admission et après le début des classes en 2011 et 2013, selon les directions.....	15
Figure 4.3	Résultats de l'échelle <i>Importance des parents</i> en 2011 et 2013, selon les parents, les enseignants et les directions, sur une échelle de 0 à 3.....	18
Figure 4.4	Perception des messages envoyés par l'école en 2011 et en 2013, selon les parents (Échelle <i>Littératie</i>), sur une échelle de 0 à 3.....	20
Figure 4.5	Résultats de l'échelle <i>Importance des SPE</i> , en 2011 et 2013, selon les parents, les enseignants et les directions, sur une échelle de 0 à 3.....	21
Figure 4.6	Pourcentage de mise en place des pratiques de partenariat entre les milieux de garde et le milieu scolaire en 2011 et 2013, selon les parents...	22
Figure 4.7	Pourcentage des conditions déployées pour faciliter la mise en place de pratiques transitionnelles dans les écoles en 2011 et 2013, selon les enseignants et les directions.....	27
Figure 4.8	Pourcentage de pratiques déployées pour l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers en 2011 et 2013, selon les parents.....	30
Figure 4.9	Résultat moyen de l'échelle <i>Accueil EBP</i> en 2011 et 2013, selon les enseignants et les directions, sur une échelle de 0 à 3.....	30
Figure 4.10	Résultats aux échelles <i>Préparation de l'école à accueillir tous les enfants</i> et les <i>EBP</i> en 2011 et 2013, selon les enseignants et les directions, sur une échelle de 0 à 3.....	31
Figure 4.11	Pourcentage de pratiques implantées pour accueillir les EBP en 2013, selon les enseignants, les directions et les collaborateurs (Échelle <i>Besoins</i>)	32
Figure 4.12	Évolution du nombre de pratiques de transition en fonction des modalités d'implantation FST entre 2011 et 2013, selon les parents.....	37
Figure 4.13	Liens entre les variables à la suite de différentes régressions multiples à partir des résultats des parents.....	41

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Participants à la recherche.....	10
Tableau 4.1	Résultats des enseignants aux échelles du <i>Questionnaire</i> pour les années 2011 et 2013.....	14
Tableau 4.2	Pourcentage de mise en place des pratiques de l'échelle <i>Pratiques de transition</i> selon les parents, les enseignants et les directions en 2011 et 2013.....	16
Tableau 4.3	Pourcentage d'utilisation des moyens de communication pour rejoindre les parents après l'admission mais avant la rentrée en 2013, selon les parents, les enseignants et les directions.....	18
Tableau 4.4	Pourcentage d'utilisation des moyens de communication pour rejoindre les parents après le début des classes en 2013, selon les parents, les enseignants et les directions.....	19
Tableau 4.5	Pourcentage de mise en place des pratiques de partenariat associées au principe 2 en 2011 et en 2013, selon les enseignants, les directions et les collaborateurs.....	23
Tableau 4.6	Pourcentage de mise en place des pratiques de partenariat associées au principe 3 en 2011 et en 2013, selon les enseignants, les directions et les collaborateurs.....	25
Tableau 4.7	Pourcentage de mise en place des pratiques associées au principe 6 en 2011 et en 2013, selon les enseignants, les directions et les collaborateurs.....	34
Tableau 4.8	Corrélations entre les différentes dimensions évaluées par le <i>Questionnaire</i> répondu par les parents.....	39
Tableau 4.9	Analyses de régressions hiérarchiques multiples – parents (1).....	40
Tableau 4.10	Analyses de régressions hiérarchiques multiples – parents (2).....	40
Tableau 4.11	Corrélations entre les différentes dimensions évaluées par le <i>Questionnaire</i> répondu par les enseignants.....	43

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre des travaux en lien avec la persévérance et la réussite scolaires de la stratégie *L'école, j'y tiens!* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport² [MELS], 2009a), le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), conjointement avec le ministère de la Famille (MF) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), a produit le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010) (désigné *Guide* par la suite) afin de soutenir les milieux dans l'implantation de stratégies qui favorisent des transitions de qualité vers le préscolaire. Cet outil répond à la voie 4 de la stratégie *L'école, j'y tiens!*, soit de « Préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté » (MELS, 2009a, p. 12).

Le comité de vigie et le comité-conseil sur la mise en œuvre de la stratégie *L'école, j'y tiens!* ont recommandé qu'il y ait une évaluation du *Guide*, de son implantation et de ses retombées. À ce chapitre, le MEESR a exprimé le souhait qu'une étude soit réalisée à la suite du déploiement du *Guide*, issu des travaux interministériels sur la voie 4. Selon les attentes, l'étude doit évaluer si le déploiement du *Guide* a permis ou non la mise en place de pratiques de transition dans les milieux préscolaires, tel que le suggère le *Guide*.

Le Ministère a mandaté des chercheurs³ de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) pour mener cette recherche qui a permis de documenter les pratiques mises en place au Québec lors de la transition des enfants vers le préscolaire. Un comité de suivi, sous la responsabilité de la Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires du MEESR, s'est réuni à huit reprises afin de soutenir le bon déroulement de la recherche, en respect avec ses objectifs initiaux. Le présent document est le rapport final de la recherche.

Le projet initial visait l'atteinte des objectifs suivants :

- documenter les pratiques transitionnelles vers le préscolaire avant et après le déploiement du *Guide*;
- évaluer la pertinence du *Guide* et son utilisation;
- apprécier les stratégies d'implantation utilisées lors du déploiement du *Guide*;
- évaluer les retombées de l'implantation du *Guide* dans des commissions scolaires (CS) et écoles réparties dans quatre régions du Québec.

Le rapport de recherche rappelle d'abord succinctement la problématique de la transition vers le préscolaire et présente les connaissances issues de recherches sur cette thématique. Il précise ensuite les questions de la recherche répondues dans le cadre de ce rapport.

La section sur la démarche méthodologique synthétise la méthodologie concernant les phases de la recherche, les milieux ciblés, les participants, les modes de collecte de données et les démarches d'analyse effectuées. Les résultats pour leur part sont regroupés par question de recherche, permettant ainsi de mieux y répondre. Suivra la section dans laquelle l'implantation du *Guide* sera traitée. Finalement, des recommandations seront formulées avant de conclure.

² Le nom actuel de ce ministère est le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

³ Julie Ruel, professeure associée, chercheuse principale; André C. Moreau, Annie Bérubé et Johanne April.

2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Le taux de diplomation des élèves provenant de milieux défavorisés au Québec est inquiétant. Plus de 35 % des élèves de ces milieux quittent l'école avant d'obtenir un diplôme ou une qualification (MELS, 2009b). Le ministère de l'Éducation a déployé la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) qui a comme objectif d'intervenir sur des facteurs de risque et des facteurs de protection pouvant influencer la réussite des élèves en milieu défavorisé (MELS, 2013). Quels sont les enjeux particuliers de la transition vers le préscolaire en lien avec la réussite éducative, particulièrement pour les élèves en milieu défavorisé ou en difficulté?

Le parcours scolaire des élèves débute lors de leur entrée à l'éducation préscolaire. Les études tendent à appuyer l'importance de cette première transition sur la trajectoire scolaire des élèves (Entwisle & Alexander, 1998; Petrakos & Lehrer, 2011; Ramey & Ramey, 2004). Ceux qui éprouvent des difficultés scolaires et d'adaptation dès leur entrée à l'éducation formelle risquent davantage de présenter des difficultés à long terme (Belsky & MacKinnon, 1994; Dunlop, 2000). Ils sont plus à risque d'abandon prématuré (Jacques & Deslandes, 2001). De plus, l'adaptation des enfants lors de leurs premières expériences scolaires agit à long terme sur leur développement cognitif et social ainsi que sur le décrochage scolaire (Early, 2004; Reynolds, Magnuson, & Ou, 2006). Après les premières années de scolarisation, les résultats scolaires demeurent particulièrement stables (Belsky & MacKinnon, 1994; Entwisle & Alexander, 1999). L'élève bâtit rapidement sa façon d'être et sa disposition envers l'école : les premiers sentiments et les attitudes de l'élève tendent à se perpétuer (Ladd, Buhs, & Seid, 2000).

Dans les milieux à risque, une transition réussie permet d'observer des enfants engagés qui développent un sentiment positif envers l'école. Les parents deviennent des partenaires dans l'apprentissage de leurs enfants (Ramey & Ramey, 1999; Wright, Diener, & Kay, 2000). Cette transition est aussi importante pour les enfants ayant des besoins particuliers, puisqu'une adaptation non réussie dès le préscolaire oriente dangereusement leur disposition envers l'école et risque de perturber leur trajectoire scolaire (Rosenkoetter, Hains, & Dogaru, 2007).

Or, il semble que les enfants issus de milieux défavorisés soient à risque de vivre une transition vers le préscolaire plus difficile (Malsch, Green, & Kothari, 2011) et de vivre précocement l'échec scolaire (Fantuzzo *et al.*, 2005; Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). Étant exposés à un plus large éventail de facteurs de stress économique et psychosocial, ils ont davantage de risque de développer des problèmes émotionnels et comportementaux (Jones, Zhai, Raver, & Society for Research on Educational, 2010). Parfois, les écoles qu'ils fréquentent en milieu défavorisé possèdent elles-mêmes moins de ressources pour accueillir et préparer ces enfants (Rimm-Kaufman *et al.*, 2000).

Les enfants présentant des facteurs de risque sociaux et économiques et leur famille auraient avantage à bénéficier de plus d'activités de préparation de la transition que ceux présentant moins de risques (Wildenger & McIntyre, 2011). La mise en place d'activités et d'interventions pour préparer cette transition et pour soutenir l'ajustement émotionnel et comportemental de ces enfants et leur famille est donc recommandée dès la transition vers le préscolaire (Jones *et al.*, 2010; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008).

Les transitions scolaires sont ainsi des périodes charnières pour l'engagement scolaire des élèves, l'engagement parental et celui des milieux qui les entourent (Wehmeyer & Webb, 2012; Welchons & McIntyre, 2014). Il semble que les enfants et leurs familles retirent de grands bénéfices à la suite de la mise en place d'interventions de qualité lors de la rentrée au préscolaire, surtout dans le cas de familles vivant en milieu défavorisé. Ces bienfaits peuvent avoir des répercussions sur la suite du parcours scolaire et sur la vie adulte de l'enfant (Currie, 2001; Magnuson, Ruhm, & Waldfogel, 2007a, 2007b; Takanishi & Bogard, 2007).

En effet, l'établissement de relations positives entre l'enfant et les adultes qu'il côtoie a notamment un impact particulier sur la réussite scolaire des élèves ayant un statut socioéconomique faible (Bergin & Bergin, 2009). Toutefois, une importance insuffisante serait accordée à l'affermissement de ces relations qui sont pourtant appréciées par l'enfant lors de sa transition vers le préscolaire (Pierce, Powell, Marshall, Nolan, & Fehringer, 2008).

Il en est de même avec les familles pour lesquelles l'entrée au préscolaire constitue souvent le premier contact formel avec le milieu scolaire. Les relations école-famille sont reconnues pour soutenir l'adaptation des enfants dans le milieu scolaire lorsqu'elles sont empreintes de confiance mutuelle. La collaboration entre les parents et les enseignants est associée à une meilleure communication et à une plus grande confiance. Ces deux facteurs soutiennent à leur tour la transition des enfants vers l'école (Dockett & Perry, 2001; Kraft-Sayre & Pianta, 2000). La construction de la confiance entre les enseignants et les familles se développe au travers des occasions d'échanges fréquentes et de qualité (Deslandes, Bastien, & Lemieux, 2004).

La période de transition constitue alors une période critique pour le développement d'une nouvelle interaction famille-école-communauté (Christenson & Sheridan, 2001; Deslandes & Jacques, 2004; Miller, 2014). Cette relation contribue à l'adaptation de l'enfant durant la première année de fréquentation scolaire et durant les années suivantes (Epstein, 2001). Les liens entretenus entre les milieux de vie de l'enfant agissent ainsi comme un facteur de protection (Clarke, Sheridan, & Woods, 2014; Weissberg & Greenberg, 1998) alors que les ressources dédiées aux enfants jouent sur leur résilience (Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

La transition vers le préscolaire est une période stressante pour les familles, surtout pour les familles dont l'enfant a des besoins particuliers (Murphy, McCormick, & Rous, 2013). Encourager la participation des parents lors de la transition aide à réduire leur stress (Malsch *et al.*, 2011).

Aux différents enjeux définis précédemment s'ajoutent les enjeux liés à l'organisation des services pour les enfants d'âge préscolaire au Québec. En effet, la responsabilité d'offrir des services à ces enfants et leur famille se partage principalement entre trois ministères. Les services dispensés avant la première année de scolarisation de l'enfant (première année du premier cycle du primaire) sont tous qualifiés de préscolaires (Miron, 2004). Cette caractéristique teinte le contexte qui prévaut lors de la transition vers le préscolaire. En plus du MEESR qui offre le programme d'éducation préscolaire, le MSSS et le MF ont aussi une responsabilité envers les enfants d'âge préscolaire. En 2011, un peu plus de 10 % des enfants en classe maternelle 5 ans n'avaient fréquenté aucun service préscolaire l'année précédant la rentrée (Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2013). Cela signifie que, outre les parents, la majorité des enfants qui entrent au programme d'éducation préscolaire sont connus par d'autres adultes qui les ont accueillis dans leurs services.

Dans ce contexte où la responsabilité des services préscolaires est partagée entre trois ministères, les familles et la communauté, des enjeux administratifs et intersectoriels ainsi que des enjeux relationnels prennent une place importante (Ruel, 2011). Les enjeux administratifs et intersectoriels présentent notamment un risque de discontinuité éducative entre les milieux fréquentés par l'enfant. Par exemple, la communication insuffisante entre les enseignants du préscolaire, les intervenants des programmes de stimulation précoce, les milieux de garde et les familles devient alors un facteur de risque (Miron, 2004).

Un contact précoce entre les différents services à la petite enfance (SPE) et l'école serait une condition favorable à une transition scolaire réussie (Wildenger & McIntyre, 2012). Des parents provenant de milieux à risque considèrent que les liens de collaboration entre les services à la petite enfance et l'école les soutiennent lors de cette transition et favorisent leur participation

(Malsch *et al.*, 2011). Selon ces auteurs, il devient primordial de faire des efforts pour favoriser la collaboration entre les SPE, les familles et l'école, afin d'aider les enfants ayant des problèmes émotionnels ou comportementaux ou ceux qui sont à risque de transitions difficiles.

Une étude a révélé que les enfants de maternelle dont les intervenants des SPE ont discuté avec les enseignants de maternelle des programmes ou des caractéristiques spécifiques à chaque enfant ont ensuite été considérés comme plus compétents socialement par leurs enseignants de maternelle (LoCasale-Crouch *et al.*, 2008). Ainsi, les employés des SPE peuvent aussi aider à réduire les inquiétudes et les craintes des enfants au sujet de la rentrée à la maternelle en les familiarisant, entre autres, avec l'école (visite de l'école et de la cour d'école) (Malsch *et al.*, 2011). Le recours à des pratiques précises qui facilitent les liens entre les enfants, les familles, les SPE et les enseignants de maternelle semble être une approche utile pour soutenir l'adaptation des enfants à l'école. Les efforts déployés assurent la continuité entre les différents milieux présentant des contextes différents de celui de la maternelle (Eckert *et al.*, 2008). Lors de l'entrée à l'école, il y a lieu d'imaginer des façons de transférer et de partager les connaissances concernant l'enfant, afin d'assurer la continuité éducative et d'encourager la poursuite de son développement tout en construisant sur ses acquis. Toutefois, au Québec, les pratiques transitionnelles qui aident les diverses ressources à planifier la transition vers le préscolaire varient selon les milieux et sont encore trop peu déployées (Goupil, 2003).

Vers un changement de perspective

Les recherches sur la transition vers le préscolaire montrent que le modèle centré sur la préparation de l'enfant pour l'école présente des limites (La Paro, Pianta, & Cox, 2000). Les milieux scolaires sont invités à adopter un changement de perspective, soit de rendre l'école prête à accueillir les enfants et les familles avec leur diversité (Bailey, 1999; Broström, 2002). En effet, il est recommandé que le personnel de l'école primaire s'implique afin de promouvoir des expériences positives pour les jeunes enfants au cours de la transition vers la maternelle (Lara-Cinisomo, Fuligni, & Karoly, 2011; Wildenger & McIntyre, 2012).

À ce titre, le virage vers les familles et l'augmentation des liens entre les milieux fréquentés par l'enfant s'inscrivent dans une perspective développementale et écologique de la transition (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Einarsdóttir, 2007; Perry & Dockett, 2008; Ruel, 2011). Pour ce faire, les principes à respecter sont a) de rejoindre les familles et les services préscolaires, b) de les rejoindre avant le début des classes et c) de les rejoindre avec une intensité requise à la situation de l'enfant et des milieux (Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999). Le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, développé par le MELS (2010) et ses partenaires du MSSS et du MF, s'inscrit dans ce mouvement. Il suggère des principes à respecter et des pratiques transitionnelles à implanter lors de la transition vers le préscolaire.

Plusieurs auteurs considèrent la planification de la transition comme un élément important d'une transition de qualité (Côté *et al.*, 2008; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Pianta *et al.*, 1999; Ruel, 2011; Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008). Cette planification favorise la mise en réseau des intervenants concernés par la transition vers le préscolaire, sur une période de plus d'un an. La démarche peut ainsi être coordonnée (Ruel, 2011). La planification et la coordination de la transition mettent à profit tous les intervenants concernés par l'enfant, ce qui aide à remédier aux enjeux administratifs, intersectoriels et relationnels de la transition. Le partage d'information entre les différents milieux est aussi un facteur contributif de la transition de qualité (Malsch *et al.*, 2011).

La planification de la transition favorise la mobilisation des différents milieux autour d'une multitude d'actions, des pratiques transitionnelles qui se réalisent tout au long de la période de transition. Les enfants qui transitent vers le préscolaire bénéficient de la mise en place de ces pratiques (Magnuson *et al.*, 2007a, 2007 b; Takanishi & Bogard, 2007). Les pratiques transitionnelles agissent notamment sur le plan de leurs compétences sociales et scolaires (LoCasale-Crouch *et al.*, 2008; Margetts, 2007). Il y a une corrélation entre le nombre de pratiques transitionnelles utilisées et les retombées positives de la transition chez l'enfant (Margetts, 2007; Schulting, Malone, & Dodge, 2005). Il est donc pertinent de favoriser la mise en place de pratiques transitionnelles pour tous les enfants (La Paro *et al.*, 2000; Pianta & Rimm-Kaufman, 2006).

Même si la participation des parents est un facteur de protection pour les élèves issus de milieux défavorisés (Miedel & Reynolds, 1999) et que les pratiques de transition engageant les parents dans le processus de transition sont particulièrement efficaces pour les enfants issus de milieux défavorisés (LoCasale-Crouch *et al.*, 2008; Schulting *et al.*, 2005), il semble que les parents ayant un faible revenu sont moins susceptibles d'être impliqués dans une variété d'activités liées à la transition (Cooper, Crosnoe, Suizzo, & Pituch, 2010; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007). Pourtant, un soutien offert aux familles lors de la transition vers la maternelle a été évoqué comme étant une stratégie efficace pour atténuer les facteurs de risque associés à l'entrée à l'école des élèves issus de milieux défavorisés (Cooper *et al.*, 2010; Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999; Ramey & Ramey, 1999). De même, offrir un programme formel d'activités de transition vers l'école maternelle est une bonne façon d'offrir aux jeunes enfants des expériences positives de l'école (Fowler, Schwartz, & Atwater, 1991; Wildenger & McIntyre, 2012).

Les pratiques transitionnelles concernent autant la préparation de la transition, la participation des parents, le partage d'information, les visites dans les milieux respectifs (parents, enfants, intervenants) que la participation des services de la communauté (Rous, Myers, & Stricklin, 2007). Bien que ces pratiques puissent être dispensées pour tous les enfants, elles se doivent d'être parfois individualisées pour répondre aux spécificités de certains d'entre eux (Malsch *et al.*, 2011). Ces pratiques facilitent alors l'engagement des familles, de l'enfant et des services préscolaires dans la construction de relations de confiance (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001; Laverick, 2008). Ainsi, la transition est facilitée lorsque l'école s'engage dans le processus de transition et qu'elle met en place des mesures de soutien (Lara-Cinisomo *et al.*, 2011; Wildenger & McIntyre, 2012). Les pratiques transitionnelles discutées, choisies et adaptées conjointement entre les différents milieux mènent à une variété d'actions individualisées, selon les besoins identifiés par les milieux et selon les besoins des enfants (Ruel, 2011).

La recherche de Ruel (2011) a permis d'identifier que la démarche de transition planifiée s'appuie sur des processus structurels et interactionnels. Pour que des pratiques de transition soient implantées dans un milieu, il faut la mise en place de dispositifs, de structures ou de conditions qui permettent aux acteurs de la transition de se rencontrer, de planifier et de mettre en place ce qui a été développé. Cependant, ce n'est pas suffisant. L'implantation de pratiques de transition se réalise aussi lorsque les différents acteurs de la transition (parents, enseignants, directions, collaborateurs) entretiennent des relations, interagissent et partagent leurs savoirs tout au long de la démarche de transition. Ces processus interactionnels permettent le développement de la collaboration et de relations de confiance entre les différents acteurs (Clarke *et al.*, 2014; Ruel, Moreau & April, 2014).

Dans le contexte du déploiement du *Guide* couplé à l'évaluation de sa pertinence et de ses retombées, l'importance de documenter les pratiques transitionnelles est un incontournable. Le Québec ne dispose pas d'un portrait des pratiques transitionnelles actuellement implantées

dans les milieux éducatifs préscolaires de son territoire, notamment pour les enfants de milieux défavorisés. La présente recherche vise à combler cette lacune en documentant les pratiques transitionnelles lors de la transition des enfants vers le préscolaire avant et après l'implantation du *Guide*.

Questions de recherche

Le présent rapport vise à répondre à la question générale de recherche et aux questions spécifiques identifiées ci-après. La réponse à ces questions servira à apprécier le degré d'implantation du *Guide*, deux années après son déploiement.

Quelles sont les pratiques de transition mises en place dans les milieux préscolaires du Québec pour les enfants des milieux défavorisés ou en difficulté?

Cette question générale se décline en quatre questions spécifiques :

1. Quelle est l'**évolution des pratiques de transition** mises en place pour favoriser la transition des enfants de milieux défavorisés ou des enfants en difficulté entre la rentrée scolaire de 2011 et celle de 2013?
2. À quels **principes du Guide** les pratiques de transition documentées s'arriment-elles?
3. Quelles sont les **pratiques transitionnelles** mises en place **au regard de trois modalités d'implantation** du *Guide*?
4. Quelles sont les **retombées des pratiques transitionnelles** sur l'expérience de la rentrée scolaire des enfants et de leur famille?

3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La recherche actuelle privilégie une méthodologie mixte, choisie afin de mieux répondre à la question générale de recherche et aux questions spécifiques. En effet, l'utilisation d'une méthodologie mixte répond aux besoins actuels de la recherche qui se déroule dans un contexte intersectoriel et dynamique. La méthodologie mixte permet la diversification, la complémentarité et la triangulation des modes de collecte de données afin de varier les angles sous lesquels le déploiement et l'implantation des pratiques suggérées par le *Guide* sont étudiés (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). La méthodologie mixte, sous le paradigme pragmatique, permet alors de saisir et d'élargir la compréhension et la profondeur de l'objet de recherche.

La recherche intègre donc une dimension quantitative pour documenter les pratiques mises en place avant et après l'implantation du *Guide* ainsi qu'une dimension qualitative pour mieux décrire et comprendre la façon dont a été planifiée et vécue cette expérience de transition selon divers participants. Le croisement de ces deux dimensions permet de mieux apprécier l'implantation des pratiques de transition, la pertinence du *Guide* et son utilisation ainsi que les retombées de son implantation.

3.1 Les phases de la recherche

La recherche s'est déroulée en trois phases :

1. **Avant l'implantation** du *Guide*, phase durant laquelle s'est réalisée la collecte des données concernant les pratiques de transition vers le préscolaire lors de la rentrée scolaire de septembre 2011 (Année scolaire 2011-2012).
2. **Implantation** du *Guide* selon trois modalités :
 - a. Modalité de déploiement du *Guide* par le MEESR à laquelle s'ajoute une modalité de **Facilitation (F)**. Huit personnes identifiées par les CS et le réseau assignés à cette modalité d'implantation se sont regroupées en communauté de pratique, soutenues par deux chercheuses qui les ont accompagnées dans leur démarche. Au total, sept rencontres ont eu lieu durant les années scolaires 2011-2012 et 2012-2013, dont trois en présentiel et quatre en rencontres virtuelles. Une quatrième rencontre en présentiel s'est déroulée à l'automne 2013 pour le bilan et l'évaluation de la démarche. Les rencontres en présentiel duraient une journée et demie.

L'animation des rencontres par les chercheuses était de nature participative. Elle a été facilitée par l'utilisation d'outils inspirés du système d'analyse sociale (SAS²) (Chevalier & Buckles, 2009). Cette méthode préconise l'utilisation de l'intelligence du groupe pour mieux répondre aux enjeux de la situation de recherche, dans le cas présent, la transition vers le préscolaire pour les enfants des milieux défavorisés ou en difficulté. Cette animation participative a permis notamment : a) l'identification des pratiques déployées et celles à développer au regard de la ligne du temps et des principes du *Guide*, b) l'appréciation du partenariat entre les acteurs des milieux préscolaires et l'identification des stratégies à mettre en place pour augmenter les pratiques partenariales, c) l'exploration des forces du milieu et des défis à l'implantation des pratiques transitionnelles, d) la planification des démarches pour faciliter l'implantation du *Guide* dans leur milieu, vers l'atteinte de ses six principes. Les CS et le réseau assignés à la modalité F ont aussi bénéficié de l'activité de formation et de sensibilisation intersectorielle offerte à la modalité de Sensibilisation (S).

b. Modalité de déploiement du *Guide* par le MEESR combinée avec la modalité de **Sensibilisation (S)**. Cette modalité réfère à une activité de formation et de sensibilisation intersectorielle tenue dans les CS et le réseau désignés pour cette modalité d'implantation. Cette activité a été planifiée conjointement avec le répondant de la CS ou du réseau et l'équipe de recherche (année scolaire 2012-2013).

c. Modalité de déploiement du *Guide* par le MEESR qui constitue la modalité **Témoin (T)**.

Durant la phase d'implantation du *Guide*, l'équipe de recherche a visité 10 commissions scolaires et réseaux afin de présenter les résultats de la première collecte de données. Dans les milieux assignés aux modalités Facilitation et Sensibilisation, cette présentation était jumelée à une activité de sensibilisation – formation d'une durée variable selon les CS, soit une demi-journée ou une journée complète. Dans les milieux assignés à la modalité Témoin, la présentation a duré une heure. Cette activité n'a pas pu être réalisée dans une CS et un réseau assignés à la modalité Témoin.

3. **Après l'implantation** du *Guide*, phase durant laquelle s'est réalisée la collecte de données menant à documenter : 1) les pratiques de transition vers le préscolaire qui ont été déployées lors de la rentrée scolaire de septembre 2013 (Année scolaire 2013-2014); 2) les pratiques exemplaires; 3) le bilan de la démarche de facilitation.

3.2. Les milieux ciblés

La démarche de recrutement des milieux a été effectuée par l'intermédiaire du MEESR. Cette démarche a permis d'identifier quatre régions administratives différentes à l'intérieur desquelles 10 CS ont été recrutées. La CS de Montréal (CSDM) a été identifiée pour la région administrative de Montréal. Considérant le nombre d'écoles de cette CS et considérant son mode de fonctionnement en cinq réseaux lors de la période de recrutement, il a été convenu avec le MEESR que, dans le cadre de cette recherche, les réseaux de la CSDM seraient considérés comme les CS des autres régions. Ainsi, la recherche s'est déroulée dans 12 CS et réseaux.

Considérant que la voie 4 de la stratégie *L'école, j'y tiens!* cible les enfants de milieux défavorisés ou en difficulté du Québec, ces régions devaient répondre au critère suivant : avoir sur leur territoire au moins trois CS ou réseaux ayant chacun minimalement cinq écoles bénéficiant de la SIAA durant l'année scolaire 2010-2011. Dans chacune des régions volontaires, le projet a été proposé aux CS qui avaient au moins cinq écoles SIAA. Les CS volontaires se sont vu attribuer, de façon aléatoire, une modalité d'implantation du *Guide*. À la CSDM, l'assignation a tenu compte des ressources et des intérêts identifiés par les réseaux volontaires.

Les CS ont par la suite identifié minimalement cinq écoles SIAA. Les chercheurs ont proposé aux CS participantes de procéder à la collecte de données auprès de toutes les écoles volontaires de leur territoire afin d'enrichir le portrait de leurs pratiques de transition.

Les régions, les commissions scolaires et les réseaux qui ont participé à la recherche sont les suivants (la modalité d'implantation à laquelle ces CS ou réseaux ont été assignés est identifiée à la suite de leur nom) :

- Région Saguenay-Lac-Saint-Jean (3 CS)
 - Du Pays-des-Bleuets (Modalité F);
 - Des Rives-du-Saguenay (Modalité S);
 - Lac-Saint-Jean (Modalité T).

- Région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (3 CS)
 - René-Lévesque (Modalité F);
 - Des Chic-Chocs (Modalité S);
 - Du Fleuve-et-des-Lacs (Modalité T).
- Région Outaouais (3 CS)
 - Des Draveurs (Modalité F);
 - Des Hauts-Bois-de-l'Outaouais : cette CS avait été initialement assignée à la modalité S. Cependant, à la phase d'implantation, cette CS n'a pas pu accueillir l'équipe de recherche pour l'activité sensibilisation formation. Nous l'avons donc réassignée à la modalité T;
 - Du Portage-de-l'Outaouais (Modalité T) : exceptionnellement, cette CS a été choisie même si elle ne comportait pas cinq écoles SIAA.
- Région Montréal (3 réseaux de la CSDM)
 - Réseau Nord (Modalité F);
 - Réseau Centre (Modalité S);
 - Réseau Ouest (Modalité T) : ce réseau n'a participé qu'à la phase 1.

Le devis initial prévoyait la participation d'une CS anglophone provenant d'une des régions participantes. Malgré les démarches entreprises, avec le soutien du MEESR et de leurs directions régionales, aucune CS anglophone ne s'est portée volontaire pour participer à cette recherche. Cependant, tout le matériel de sollicitation et les questionnaires ont été disponibles en langue française et anglaise.

3.3 Les participants à la recherche

Les principes énoncés dans le *Guide* invitent à un partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les partenaires de la transition. Le choix des participants à la recherche prend en compte cette perspective.

Pour le volet quantitatif, les participants à la recherche sont les suivants :

- Parents des enfants qui fréquentent la classe maternelle dans les écoles participantes.
- Enseignants du préscolaire des écoles participantes (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans).
- Membres de la direction des écoles participantes (directions et directions adjointes).
- Collaborateurs (intervenants d'établissements de santé et de services sociaux, d'organismes communautaires et du programme Passe-Partout qui offrent des services aux enfants d'âge préscolaire sur le territoire des CS et réseaux participant à la recherche).

Le devis initial prévoyait la sollicitation des services de garde 0 à 5 ans. Nous n'avons pas obtenu l'autorisation du MF de procéder à une collecte de données auprès de leurs intervenants.

Les participants des milieux scolaires proviennent respectivement de 107 écoles (dont 70 écoles SIAA) pour la collecte de données concernant la rentrée scolaire 2011 et de 108 écoles (dont 73 écoles SIAA) pour la rentrée 2013.

Au total, 2231 personnes ont rempli le questionnaire sur les pratiques de transition lors de la collecte portant sur les rentrées scolaires de 2011 et de 2013. Dans le cadre de ce rapport, les données quantitatives analysées proviennent de participants des écoles SIAA, de collaborateurs

et de parents d'enfants ayant des besoins particuliers. Les participants provenant des écoles SIAA se répartissent comme suit : 1) des parents d'enfants **ayant intégré pour la première fois la maternelle en septembre 2011 et en septembre 2013** (n = 757); 2) les enseignants de maternelle 4 et 5 ans (n = 165); 3) les directions d'école accueillant les élèves de maternelle (n = 71). Les collaborateurs (n = 216) œuvrent dans des organisations qui desservent des enfants d'âge préscolaire comme les services de santé et de services sociaux, les organismes communautaires ou le programme Passe-Partout. Quant aux résultats des parents d'enfants ayant des besoins particuliers (n = 257), ils proviennent de toutes les écoles ayant participé à la recherche.

Le tableau 3.1 présente le nombre de personnes ayant participé à la collecte du volet quantitatif (par questionnaire), par groupe de participants, selon les particularités nommées ci-dessus.

	Nb total Parents	Nb Parents SIAA	Nb Parents SIAA 1 ^{re} entrée	Nb Parents EBP	Ensei- gnants Total	Ensei- gnants SIAA	Directions Total	Directions SIAA	Collabo- rateurs	Total
Collecte 2011	827 100 %	489 59,1 %	345 70,55 % SIAA	121 14,6 % Total	107 100 %	64 59,8 %	50 100 %	36 72 %	92	1076
Collecte 2013	859 100 %	533 62,1 %	412 77,3 % SIAA	136 15,8 % Total	127 100 %	101 79,5 %	45 100 %	35 77,8 %	124	1155
Total	1686	1022	757	257	234	165	95	71	216	2231

Tableau 3.1 Participants à la recherche

Voici quelques caractéristiques des 1022 enfants provenant des milieux SIAA. Ils fréquentaient en majorité (autour de 70 %) un milieu de garde 0 à 5 ans l'année avant la rentrée scolaire, alors que 22,1 % et 26,3 % d'entre eux fréquentaient le programme Passe-Partout en 2010 et 2012 respectivement. Pour leur part, 26,8 % et 21,2 % des enfants fréquentaient la maternelle 4 ans l'année précédant la collecte de données. Enfin, 11,4 % et 10,1 % des enfants ne fréquentaient aucun service préscolaire l'année avant les rentrées scolaires 2011 et 2013. Le total dépasse 100 % puisque des enfants fréquentaient plus d'un milieu préscolaire (p. ex. Passe-Partout et milieu de garde 0 à 5 ans).

Un total de 165 enseignants et de 71 directions, travaillant dans des écoles catégorisées SIAA, ont participé à la recherche. Considérant que la recherche porte sur les pratiques de transition avant et après l'implantation du *Guide*, le niveau de connaissance du *Guide* a été documenté au moment des deux collectes auprès de ces répondants. Ainsi, le pourcentage d'enseignants et de directions SIAA ayant feuilleté ou lu attentivement le *Guide* en 2013 était supérieur à celui de 2011 avec un pourcentage cumulé de 44,6 % chez les enseignants, une hausse de 18 % par rapport à 2011, et un pourcentage cumulé de 85,7 % chez les directions, une hausse de 5,1 % depuis 2011. Il y a donc 55,4 % des enseignants SIAA qui n'avaient pas encore consulté le *Guide* en 2013 comparativement à 73,4 % en 2011. Le pourcentage de directions n'ayant pas consulté le *Guide* s'élevait à 14,3 % en 2013 comparativement à 19,4 % en 2011.

De plus, 36 personnes ont participé à la collecte de nature qualitative concernant le recueil de 10 pratiques exemplaires répertoriées dans 10 CS et réseaux. La démarche de facilitation a requis, pour sa part, la participation de huit personnes identifiées « Facilitatrices » par les CS et réseau assignés à cette modalité d'implantation.

3.4. Les modes de collecte de données⁴

Un **questionnaire** a été élaboré par les chercheurs afin de documenter les diverses pratiques de transition auprès des différents groupes de participants. Le *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire* (Ruel, Moreau, Bérubé & April, 2011), identifié *Questionnaire* par la suite, a été construit à partir des principes du *Guide* et des pratiques transitionnelles qui y sont suggérées. Le *Questionnaire* comporte trois versions, soit une version pour chacun des groupes de participants : 1) les parents; 2) les milieux scolaires : directions et enseignants; 3) les collaborateurs. Les trois versions évaluent globalement les mêmes indicateurs, peu importe les participants qui les complètent. Cependant, la formulation et certaines sections ont été adaptées aux différents participants pour tenir compte de leur réalité. Avant son utilisation, quelques parents, enseignants, directions et des spécialistes du monde préscolaire ont accepté d'en valider le contenu, les formulations ainsi que la facilité de compréhension.

Le *Questionnaire* nous permet de documenter :

- Le niveau de préparation perçu des différents participants à vivre la transition vers le préscolaire.
- Leurs attitudes sur certains aspects de la transition.
- Les modes de communication utilisés pour communiquer avec les parents des enfants du préscolaire.
- Les pratiques transitionnelles déployées lors de la transition.
- Les pratiques de partenariat.
- Les pratiques déployées lors de la transition des enfants ayant des besoins particuliers.
- Les conditions pour soutenir la mise en place de pratiques de transition.
- La perception des participants sur l'adaptation des enfants lors de la rentrée scolaire.
- La connaissance du *Guide*.

Deux **questions ouvertes** complètent le *Questionnaire* pour refléter sa dimension qualitative.

Le *Questionnaire* a été utilisé à la phase 1, avant l'implantation du *Guide* et à la phase 3, après l'implantation du *Guide*. Les parents, les enseignants et les directions des écoles SIAA ont été sollicités afin de répondre au *Questionnaire* par téléphone, par l'entremise d'assistants de recherche. Les CS avaient aussi le choix de recevoir le *Questionnaire* en version papier. Les parents, les directions et les enseignants qui ne provenaient pas des écoles SIAA ainsi que les collaborateurs étaient invités à répondre au *Questionnaire* en ligne. Le choix de ces trois modalités a permis de rejoindre un plus grand nombre de participants.

Les parents de toutes les écoles participantes ont été invités à participer en recevant une lettre envoyée par l'entremise de leur enfant. Les directions et les enseignants ont reçu un courriel les informant de la recherche et les invitant à participer à la collecte de données. Ils ont reçu la façon de procéder selon qu'ils provenaient d'une école SIAA ou non. Les collaborateurs ont reçu un courriel par l'entremise d'une personne assignée dans chacun des milieux ou par leur direction. Ils étaient invités à répondre au *Questionnaire* en ligne.

Le **groupe de discussion focalisée** (GDF) est un autre mode de collecte de données qui a été utilisé dans le cadre de cette recherche. Le recueil des pratiques exemplaires a été réalisé lors de GDF (n = 10). Nous avons demandé à chacune des CS et à chacun des réseaux de proposer une expérience de transition qu'ils considéraient comme exemplaire dans leur milieu. Des membres de l'équipe de recherche se sont déplacés dans les 10 CS et réseaux ayant identifié une de ces pratiques, pour rencontrer les personnes ayant contribué à cette expérience qui, selon les milieux, est digne d'être documentée. Ces GDF se sont déroulés durant l'année

⁴ Pour consulter les outils méthodologiques, communiquez avec Julie.ruel@ugo.ca

scolaire 2013-2014. L'annexe 1 présente un résumé de chacune des 10 pratiques exemplaires documentées. De même, un GDF a été réalisé à l'automne 2013 lors d'une rencontre pour faire le bilan de la démarche de facilitation regroupant 7 participants (n = 1).

En plus du GDF, la **démarche de facilitation** a été documentée tout au long de son déroulement. Les outils d'animation participative issus ou inspirés du système d'analyse sociale (SAS²) (Chevalier & Buckles, 2009) ont permis de documenter et de garder des traces des activités réalisées et du matériel complété. À titre d'exemple, les activités, le matériel ou les outils suivants ont servi à l'analyse des données : *Ligne du temps*, *Champ de force*, *Arc-en-ciel*, *Roue des principes*, *Listes et tri* ainsi que les comptes rendus des rencontres. De même, les facilitateurs ont complété un **journal de bord** dans lequel ils ont documenté les différentes stratégies déployées ainsi que les informations pertinentes qui caractérisaient le déroulement de leur démarche de facilitation. Un assistant de recherche a communiqué avec les facilitateurs au moins à une reprise par semestre afin de leur proposer de compléter le journal de bord avec eux.

Avant de procéder à toute sollicitation ou collecte des données, les chercheurs ont obtenu les autorisations du MEESR, des CS et de chacune des écoles participantes. De plus, ils ont reçu tous les certificats d'éthique à la recherche requis ainsi que les autorisations de procéder auprès des comités d'éthique désignés ou des personnes autorisées à le faire.

3.5. Les démarches d'analyse des données

Les données recueillies aux questions fermées du *Questionnaire* ont fait l'objet d'analyses quantitatives. Certaines données ont été regroupées afin de former des échelles. Des analyses factorielles et des analyses de consistance interne ont alors été effectuées afin de s'assurer que les items choisis au sein des échelles étaient représentatifs du concept à l'étude. Par la suite, des analyses descriptives et des analyses corrélationnelles ont été effectuées. Ensuite, des analyses de variance ont été réalisées afin de comparer les groupes de répondants entre eux. Des analyses de variance à mesures répétées ont également permis de comparer les données obtenues en 2011 à celles récoltées en 2013. Finalement, des analyses de régression de type hiérarchique ont été réalisées afin de mieux comprendre l'influence de certaines variables sur d'autres.

Pour leur part, les réponses aux deux questions ouvertes du *Questionnaire* et les transcriptions écrites des verbatims des groupes de discussion focalisée ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse de données QSR NVivo 10. L'analyse qualitative du contenu a été effectuée à la fois de manière inductive avec une catégorisation émergente (Paillé & Mucchielli, 2012) et de manière déductive/théorique avec des catégories prédéterminées selon les questions de recherche.

La démarche de facilitation a d'abord fait l'objet d'une analyse verticale de chacun des outils utilisés au cours des rencontres, du matériel recueilli tout au long de la démarche et du contenu du groupe de discussion focalisée. Des observations et des constats ont été identifiés. Ensuite, une analyse horizontale a permis de reprendre ces analyses distinctes et de les réexaminer cette fois-ci dans une perspective transversale, avec une vue d'ensemble, faisant émerger des constats pour l'ensemble de la démarche de facilitation.

Les données quantitatives et qualitatives permettront de répondre aux questions de recherche. Parfois, seules les données quantitatives ou qualitatives seront utilisées alors que pour d'autres questions, une complémentarité des données quantitatives ou qualitatives sera utile pour bien répondre à la question. La provenance des données sera précisée tout au long de la présentation des résultats.

4. Résultats

Les sections suivantes présentent les résultats au regard des questions de recherche. Ils permettent 1) de présenter l'évolution des pratiques de transition vers le préscolaire des enfants de milieux défavorisés ou vivant des difficultés entre les rentrées scolaires de 2011 et 2013; 2) de déterminer les principes du *Guide* auxquels sont arrimées les pratiques de transition documentées; 3) d'examiner les pratiques transitionnelles selon les trois modalités d'implantation du *Guide*; et 4) d'approfondir les retombées des pratiques transitionnelles sur l'expérience de la rentrée scolaire des enfants et de leurs parents.

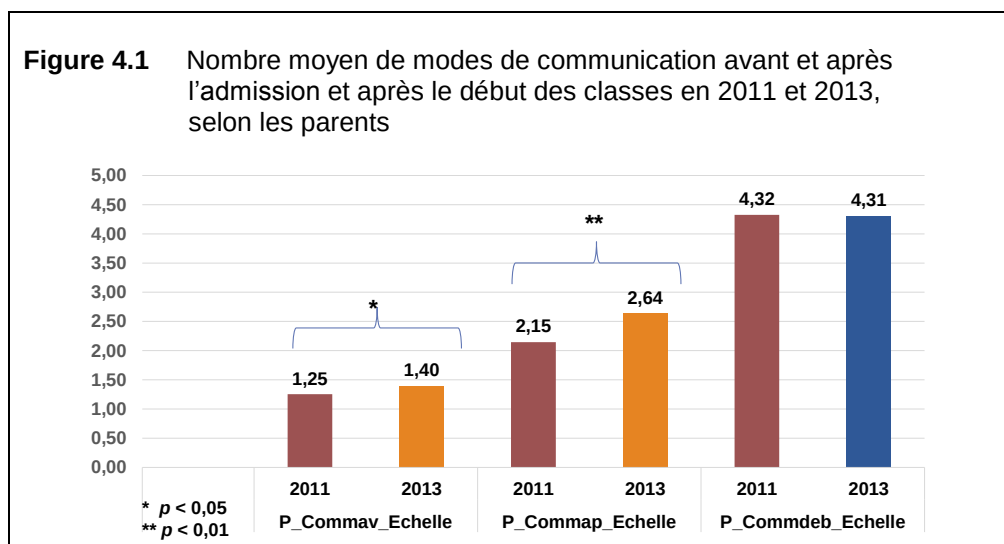
Dans le cadre de ce rapport, les résultats des parents, issus du *Questionnaire*, sont ceux des parents dont l'enfant a intégré pour la première fois la maternelle en 2011 ou en 2013 dans une école identifiée SIAA (Parents SIAA 1^{re} rentrée). Lorsque les résultats concernent les enfants ayant des besoins particuliers, les résultats des parents issus du *Questionnaire* sont ceux des parents dont l'enfant a des besoins particuliers (Parents EBP).

Pour ce qui est des résultats du *Questionnaire* des enseignants et des directions, les données analysées ont été recueillies auprès de ceux qui œuvraient dans les écoles identifiées SIAA lors des deux collectes.

4.1 L'évolution des pratiques de transition entre 2011 et 2013

Les résultats présentés dans cette section répondent à la question suivante : Quelle est l'évolution des pratiques de transition entre la rentrée scolaire de 2011 et celle de 2013 pour les enfants des milieux défavorisés ou les enfants en difficulté, deux années après le déploiement du *Guide*? Autrement dit, l'expérience de transition de 2013 a-t-elle été différente de la transition de 2011 selon les parents, les enseignants et les directions, dans les CS et les réseaux qui participent à la recherche?

Selon les parents, trois résultats se distinguent significativement entre les années 2011 et 2013. La figure 4.1 rend compte de l'évolution du nombre moyen de modes de communication utilisés par l'école pour communiquer avec les parents à trois moments distincts : avant l'admission (Commav), après l'admission mais avant la rentrée (Commmap) et après le début des classes (Commdeb). Ainsi, nous pouvons remarquer que ce nombre est significativement plus élevé en 2013 avant l'admission ($1,40 > 1,25$) ($p < 0,05$) et après l'admission ($2,64 > 2,15$) ($p < 0,01$).



Pour leur part, les enseignants perçoivent une évolution à plusieurs échelles entre 2011 et 2013. Ils rapportent significativement plus de moyens de communication utilisés dans leur école en 2013 qu'en 2011, avant l'admission ($p = 0,01$) et après le début des classes ($p < 0,05$). L'examen des résultats aux différentes échelles permet d'observer que les résultats moyens sont supérieurs pour 13 des 17 échelles de l'année 2013 comparés aux résultats moyens de l'année 2011, même si seulement deux d'entre eux ont des écarts significatifs.

Les résultats des enseignants, présentés dans le tableau 4.1, représentent les moyennes et les écarts types calculés à partir des résultats des enseignants au *Questionnaire*, et ce, pour toutes les échelles. Les échelles pour lesquelles les résultats sont plus élevés en 2013 se retrouvent dans les rectangles ayant une couleur plus foncée.

Échelles – Moyenne (écart type)	2011	2013
Émotions positives	2,17 (0,62)	2,22 (0,46)
Émotions négatives (échelle inversée)	0,64 (0,48)	0,68 (0,47)
Préparation de la famille	1,69 (0,51)	1,76 (0,45)
Préparation de l'école à accueillir tous les enfants	2,51 (0,59)	2,55 (0,43)
Préparation à accueillir les EBP	2,08 (0,86)	2,07 (0,71)
Attitudes Importance des parents	2,83 (0,41)	2,85 (0,27)
Attitudes Importance des SPE	2,7 (0,39)	2,68 (0,46)
Attitudes Accueil EBP	2,79 (0,37)	2,82 (0,32)
Attitudes Rentrée progressive	2,90 (0,3)	2,89 (0,42)
Littératie	4,17 (1,74)	4,33 (1,64)
Pratiques de transition	6,94 (2,12)	7,3 (2,23)
Moyens de communication avant l'admission	2,25 (1,26)	2,78(1,29)**
Moyens de communication après l'admission mais avant rentrée	3,33 (2,27)	3,96 (2,35)
Moyens de communication après début classes	6,5 (1,49)	6,97 (1,08)*
Partenariat	2,77 (2,80)	3,3 (2,77)
Conditions mises en place/favoriser implantation prat. transition	1,25 (1,28)	1,43 (1,34)
Besoins particuliers	2,16 (1,66)	2,44 (1,76)

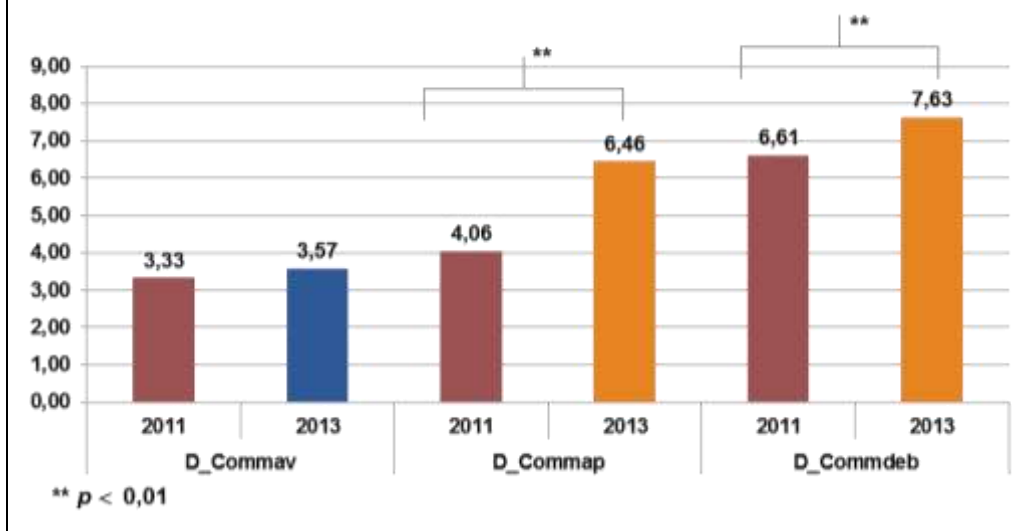
* $p < 0,05$; ** $p = 0,01$

Tableau 4.1 Résultats des enseignants aux échelles du *Questionnaire* pour les années 2011 et 2013

Les directions identifient aussi, de façon significative, plus de moyens de communication utilisés dans leur école en 2013 qu'en 2011. Ce sont les modes de communication après l'admission (Commap) ($p < 0,01$) et après le début des classes (Commdeb) ($p < 0,01$) qui sont significatifs. De plus, l'examen des résultats des directions aux différentes échelles montre que les résultats sont supérieurs pour 10 des 17 échelles en 2013 comparés aux résultats de l'année 2011.

La figure 4.2 illustre les résultats concernant le nombre moyen de modes de communication utilisés pour rejoindre les familles, selon les directions.

Figure 4.2 Nombre moyen de modes de communication avant et après l'admission et après le début des classes en 2011 et 2013, selon les directions



Des analyses ont ensuite été effectuées afin de vérifier la mise en place de chacune des pratiques de transition (échelle *Pratiques de transition*) entre 2011 et 2013.

Pour les parents, le nombre moyen de pratiques à l'échelle *Pratiques de transition* (Pra) est significativement plus élevé en 2013 comparativement à l'année 2011 ($6,52 > 6,26$) ($p = 0,05$). Sept pratiques sur 9 sont mieux établies dans les écoles en 2013. Les deux items dont l'écart (%) est significatif entre l'année 2011 et 2013 sont :

- Invitation à visiter l'école lors d'une journée portes ouvertes avant la rentrée scolaire ($66,1 \% > 53,2 \% : p < 0,01$).
- Invitation à une rencontre de groupe parents/enseignants avant la rentrée scolaire ($81,6 \% > 75,6 \% : p < 0,05$).

Pour les enseignants ($7,3 > 6,94$, ns) et pour les directions ($8,68 > 8,17$; ns), le nombre moyen de pratiques à l'échelle *Pratiques de transition* (Pra) est plus élevé en 2013 comparativement à l'année 2011, sans que cette différence soit significative.

Les enseignants identifient 8 pratiques sur 12 qui sont davantage présentes en 2013. Huit pratiques étaient en place pour la rentrée 2013 à 50 % et plus, 5 pratiques sur 12 l'étaient à plus de 70 %. Les deux items dont l'écart (%) est le plus grand entre 2011 et 2013 sont :

- Offrir aux parents des activités ciblées ou des causeries formelles et informelles concernant la rentrée scolaire ($53 \% > 37,5 \% : p = 0,05$).
- Organiser une journée portes ouvertes pendant laquelle les familles et les enfants font le « tour du propriétaire » (visite de l'école, de la classe...) ($71,3 \% > 62,5 \% ; ns$).

Pour les directions, 7 pratiques sur 12 sont mieux implantées à la rentrée scolaire 2013 comparativement à la rentrée 2011. Dix pratiques étaient en place pour la rentrée 2013 dans 50 % et plus des établissements selon les directions alors que 7 pratiques étaient en place dans plus de 70 % des établissements.

Les trois items de l'échelle *Pratiques de transition*, dont l'écart (%) est le plus grand entre l'année 2011 et 2013, sont :

- Offrir aux parents des activités ciblées ou des causeries formelles et informelles concernant la rentrée scolaire (64,7 % > 36,1 % : $p < 0,05$)
- Libérer du temps aux enseignants et éducatrices du service de garde de l'école pour leur permettre d'échanger sur les enfants (57,1 % > 33,3 % : $p < 0,05$)
- Inviter fréquemment les parents à venir participer à diverses activités de transition (62,9 % > 52,8 %; ns)

Le tableau 4.2 présente le pourcentage de mise en place des différentes pratiques de transition à l'école selon les parents, les enseignants et les directions pour les rentrées scolaires 2011 et 2013.

Pratiques de transition (%)	Parents 2011 - %	Parents 2013 - %	Enseig. 2011 - %	Enseig. 2013 - %	Direction 2011 - %	Direction 2013 - %
Lettre bienvenue/info	90,2	92,5	93,8	93,1	94,4	97,1
Rentrée progressive	92,2	93,2	93,8	93,1	100,0	100,0
Doc. préparatoire remis admission	88,0	88,1	73,4	78,0	91,7	91,4
Renc. gr. ens./parents avant rentrée	75,6	81,6 *	73,4	77,2	80,6	80,0
Heures d'admis. selon dispo. parents	72,5	78,3	56,3	62,4	75,0	77,1
Soutien parents démarches admission	61,9	60,5	64,1	64,4	94,4	85,7
Journée portes ouvertes	53,2	66,1**	62,5	71,3	69,4	71,4
Invitation à activités de transition	41,2	42,8	43,8	49,0	52,8	62,9
Invitation à jouer dans la cour d'école	17,4	17,1	23,4	31,3	36,1	40,0
1 ^{re} renc. parents 1 ^{res} journées pédago.	-	-	57,8	46,5	52,8	48,6
Activités ciblées/causeries formelles/informelles	-	-	37,5	53,0*	36,1	64,7*
Temps d'échange enseignant/serv. garde scolaire sur les enfants	-	-	14,1	13,0	33,3	57,1*
Moyenne du nombre de pratiques Échelle <i>Pra</i> (écart type)	6,26 (1,79)	6,52* (1,94)	6,94 (2,12)	7,3 (2,23)	8,17 (1,56)	8,68 (1,95)

* $p =$ ou $< 0,05$; ** $p =$ ou $< 0,01$

Tableau 4.2 Pourcentage de mise en place des pratiques de l'échelle *Pratiques de transition* selon les parents, les enseignants et les directions en 2011 et 2013

Les pratiques en augmentation, telles qu'identifiées par les parents, les enseignants et les directions, sont les activités de transition offertes aux parents, comme les journées portes ouvertes, les activités ciblées ou des causeries formelles et informelles concernant la rentrée scolaire.

Pour leur part, les parents et les enseignants remarquent tous deux une augmentation des rencontres de groupe parents–enseignants avant la rentrée. L'implantation de cette pratique est perçue à plus de 81 % par les parents et à plus de 77 % par les enseignants.

Points saillants - Question 1

Les résultats au *Questionnaire* des parents, des enseignants et des directions vont dans la même direction : l'expérience de transition en 2013 diffère de l'expérience de transition de 2011 sur quelques aspects.

Il y a une augmentation du nombre de moyens de communication utilisés pour rejoindre les familles. Les moyens utilisés aux trois temps suivants présentent des différences significatives :

- Moyens de communication avant l'admission (parents et enseignants).
- Moyens de communication après l'admission mais avant la rentrée (parents et directions).
- Moyens de communication après le début des classes (enseignants et directions).

Les résultats de l'échelle *Pratiques de transition* montrent une augmentation du nombre moyen de pratiques à cette échelle, et ce, pour tous les répondants entre 2011 et 2013 :

- Cette augmentation est significative pour les parents.
- Il y a une concordance entre ce que les parents, les enseignants et les directions rapportent. Les résultats des pratiques en augmentation ont trait, majoritairement, aux activités offertes aux parents avant la rentrée pour faciliter cette transition.

Cette augmentation du nombre de pratiques de transition et des moyens de communication crée des occasions pour développer la relation école-famille avant et après la rentrée des classes.

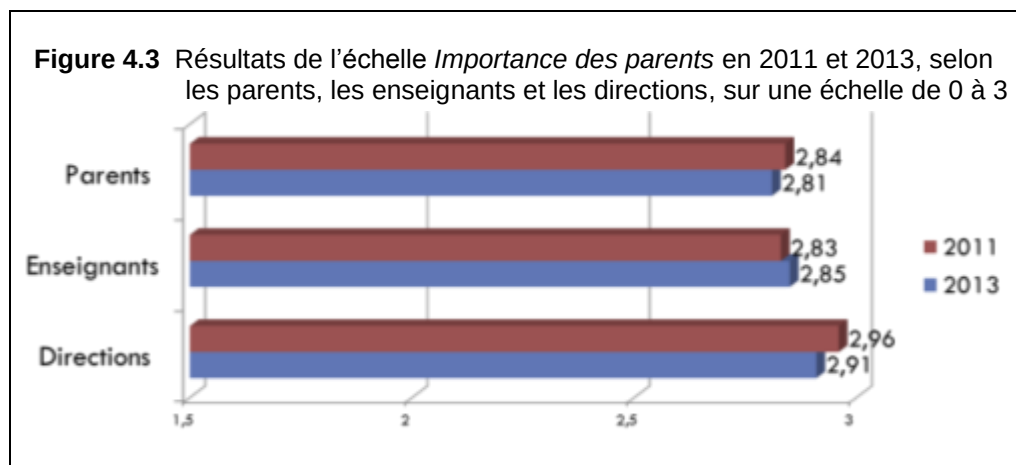
4.2. Les principes du *Guide* auxquels s'arriment les pratiques documentées

Le *Guide* a été développé en définissant six principes à respecter. Des pratiques sont associées à ces principes et elles ont été grandement utilisées dans la construction du *Questionnaire*. La présente section d'analyse des résultats vise donc à répondre à la question suivante : À quels principes du *Guide* sont arrimées les pratiques de transition documentées? À la lumière des résultats obtenus pour les rentrées scolaires de 2011 et 2013, nous déterminerons, s'il y a lieu, les principes qui sont mieux actualisés depuis l'implantation du *Guide*.

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

L'atteinte du premier principe est examinée par les résultats des différents répondants aux échelles suivantes : *Attitudes*, *Importance des parents*, *Moyens de communication* et *Littératie*. Ces échelles constituent des signes de la reconnaissance de la place des parents.

Dans l'ensemble, l'importance des parents ne fait aucun doute selon les résultats de l'échelle du même nom. Majoritairement, les répondants sont tout à fait en accord avec les différentes affirmations comprises à l'échelle *Importance des parents*, celle-ci variant de 0 (pas du tout d'accord) à un maximum de 3 (tout à fait d'accord). Ainsi avec des moyennes se situant à 2,81 et plus sur un score maximal de 3, nous pouvons affirmer que l'importance des parents à la qualité de la transition est acquise pour ces répondants. Ces résultats sont illustrés à la figure 4.3. Il n'y a pas de différence significative entre les résultats de 2011 et de 2013 ni de tendance unique dans la direction de l'évolution des résultats.



Les échelles *Moyens de communication* sont les échelles prises en compte en second lieu dans l'actualisation du principe 1. Or, il a été montré, à la section précédente, qu'il y avait eu une augmentation du nombre de moyens de communication utilisés pour rejoindre les familles entre 2011 et 2013, augmentation remarquée par les parents, enseignants et directions. Selon les répondants, le temps où ces changements étaient significatifs variait : avant l'admission, après l'admission ou après la rentrée.

Moyens de communication après l'admission mais avant la rentrée - Items	Parents 2013 - %	Enseignants 2013 - %	Directions 2013 - %
Lettres par courrier postal	83,0	79,2	77,1
Rencontres de groupe	46,4*	65,3	71,4*
Téléphone	28,9	42,6	74,3
Rencontres parents/éduc. service garde scolaire	19,4**	28,7*	45,7**
Journaux locaux	18,2**	24,8	37,1
Messages par services à la petite enfance	13,6**	13,9	45,7*
Site Internet école/CS	12,4**	32,7*	51,4**
Rencontres individuelles	11,4	23,8	60,0
Messages par fratrie	10,9	24,8	51,4**
Rencontres intervenants connaissant l'enfant	10,0	29,7	68,6
Courriels	10,0**	11,9*	28,6**
Messages affichés à l'entrée de l'école	-	18,8	34,3*
Autres	3,6	8,9	5,7
Nb moyen échelle (écart type)	2,64/12** (1,63)	3,96/13 (2,35)	6,46/13 (2,55)**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tableau 4.3 Pourcentage d'utilisation des moyens de communication pour rejoindre les parents après l'admission mais avant la rentrée en 2013, selon les parents, les enseignants et les directions

En examinant les items à l'échelle *Moyens de communication après l'admission mais avant la rentrée* en 2013 au tableau précédent (4.3), il est intéressant de remarquer que le pourcentage

d'utilisation de plusieurs modes de communication pour rejoindre les parents, perçu par les parents, les enseignants et les directions, a augmenté en 2013. Les items, pour lesquels les pourcentages ont augmenté entre 2011 et 2013, sont dans les rectangles de couleur plus foncée. Cependant, seulement un mode de communication identifié par les parents et deux modes chez les enseignants sont présents dans plus de 50 % des écoles. Chez les directions, le nombre de modes de communication dépassant 50 % de pénétration dans les écoles est de sept.

Tous les participants reconnaissent une augmentation des courriels et de l'utilisation des communications par le site Internet de la CS ou de l'école avant la rentrée. Il en est de même après le début des classes où le résultat de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) est en hausse. Par exemple, en 2013, 62,9 % des directions et 45,5 % des enseignants rapportent utiliser le courriel pour communiquer avec les parents : une hausse respective de 24 % et de 12,7 % depuis 2011. Les parents remarquent ces changements. Cependant, on peut se questionner sur les moyens de communication perçus par les parents après le début des classes. Si l'on compare les pourcentages obtenus en 2013 avec ceux de 2011, il y a une réduction des rencontres individuelles (-17,3 %), des rencontres de parents en groupe (-7,1 %) et des lettres ou des notes individualisées (-2,8 %), alors que les courriels augmentent (+8,3 %) ainsi que l'utilisation de l'agenda de l'enfant (+13,2 %). Bien qu'il y ait augmentation des modalités de communication dans la majorité des trois temps évalués de la transition chez les parents, les enseignants et les directions, les résultats montrent une tendance à une modification des moyens utilisés, dont une augmentation de l'utilisation des TIC.

Le tableau 4.4 présente le pourcentage des moyens de communication utilisés par les écoles pour communiquer avec les parents après la rentrée des enfants à l'école, tels que perçus par les parents, les enseignants et les directions.

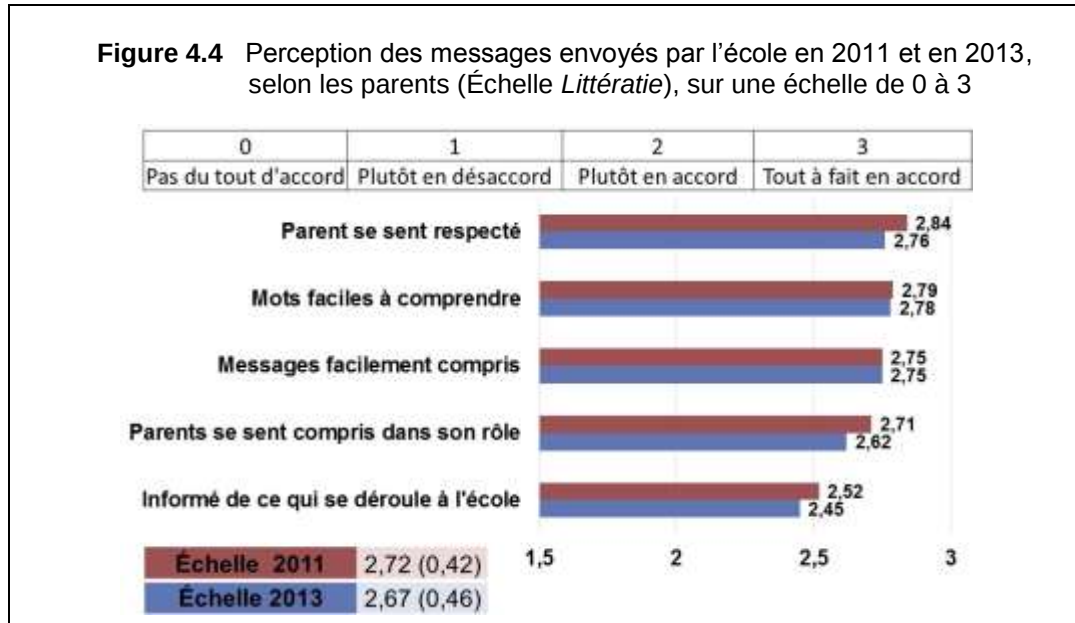
Moyens de communication après le début des classes	Parents 2013 - %	Enseignants 2013 - %	Directions 2013 - %
Messages aux parents de la classe	76,9 *	100,0	100,0
Agenda de l'enfant	85,7 **	80,2	88,6
Lettres ou notes individualisées	65,3	96,0	94,3
Téléphone	60,2	97,0	94,3
Rencontres individuelles	50,5 **	99,0*	94,3
Rencontres de parents en groupe	37,4 *	76,2	74,3
Courriels	26,9**	45,5	62,9*
Rencontres intervenants connaissant l'enfant	17,2	75,2	94,3**
Site Internet école/CS	10,7**	27,7	60,0**
Nombre moyen sur 9 et écart type	4,31(1,84)	6,97 * (1,08)	7,63 ** (,94)

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tableau 4.4 Pourcentage d'utilisation des moyens de communication pour rejoindre les parents après le début des classes en 2013, selon les parents, les enseignants et les directions

Pour ce qui est des résultats de la perception des parents sur les messages envoyés par l'école (échelle *Littératie*), ils indiquent que les parents comprennent les messages envoyés par l'école,

tant par le choix des mots utilisés que par la facilité à comprendre le message. De même, les résultats illustrent qu'ils se sentent respectés par l'école. Sur une échelle allant de 0 (pas du tout d'accord) à 3 (tout à fait d'accord), le niveau moyen d'adhésion aux différentes affirmations varie de 2,45 à 2,78 en 2013. Les différences entre les résultats des années 2011 et 2013 ne sont pas significatives. Enfin, le résultat le plus bas est à l'item « Je suis informé de ce qui se déroule à l'école » avec un résultat moyen d'accord à 2,45. Ces résultats sont présentés à la figure 4.4.



L'échelle *Littératie* a aussi permis de documenter les moyens utilisés par les enseignants et les directions pour favoriser la compréhension des messages. En 2013, les enseignants indiquent, entre autres, qu'ils simplifient le vocabulaire employé (93,1 %), qu'ils réduisent la longueur des phrases (80,2 %), qu'ils ajoutent des soutiens visuels (71,3 %) et qu'ils grossissent les caractères (50,4 %). La simplification du vocabulaire et la réduction de la longueur des phrases sont identifiées par 97,1 % des directions. L'ajout de soutiens visuels est coché par 80 % des directions, alors que l'utilisation de feuilles de couleur différente en fonction du type d'information est rapportée par 61,8 % des directions.

Les résultats de la démarche de facilitation indiquent, pour leur part, que le principe 1 se retrouve dans les principes qui ont le plus retenu l'attention des facilitateurs. Ces derniers reconnaissent que les parents ont une place importante dans l'éducation de leur enfant. Cependant, malgré la volonté de rejoindre les parents, il est parfois difficile de trouver les meilleures stratégies pour favoriser leur engagement. C'est pour cette raison que les facilitateurs suggèrent d'augmenter les occasions de rencontre entre les parents et les enseignants avant et après la rentrée, afin de les rassurer sur cette première transition scolaire, tout en rappelant l'importance de l'école. Cette préoccupation a aussi été identifiée lors de l'analyse des pratiques exemplaires.

Un résumé pour le principe 1

- Les résultats de tous les répondants (parents, enseignants et directions) à l'échelle *Importance des parents* illustrent une adhésion au premier principe.
- La reconnaissance de la place prépondérante des parents se traduit aussi par une augmentation, souvent significative, des moyens de communication pour rejoindre les

parents aux trois moments évalués, selon les parents, les enseignants et les directions. L'augmentation du nombre de moyens de communication après l'admission mais avant la rentrée se situe au moment où l'histoire scolaire et la relation école-famille se développent.

- Les moyens de communication se transforment graduellement avec les années par une utilisation plus fréquente des courriels et des sites Internet.
- Les milieux scolaires prennent des moyens pour favoriser la compréhension des messages par les parents. Ces moyens semblent atteindre leur objectif : les parents indiquent qu'ils comprennent les messages envoyés par l'école. Aussi, ils se sentent respectés et compris par le milieu scolaire.
- Tant la démarche de facilitation que l'analyse des pratiques exemplaires suggèrent que la reconnaissance de la place des parents demeure une préoccupation pour les milieux scolaires.

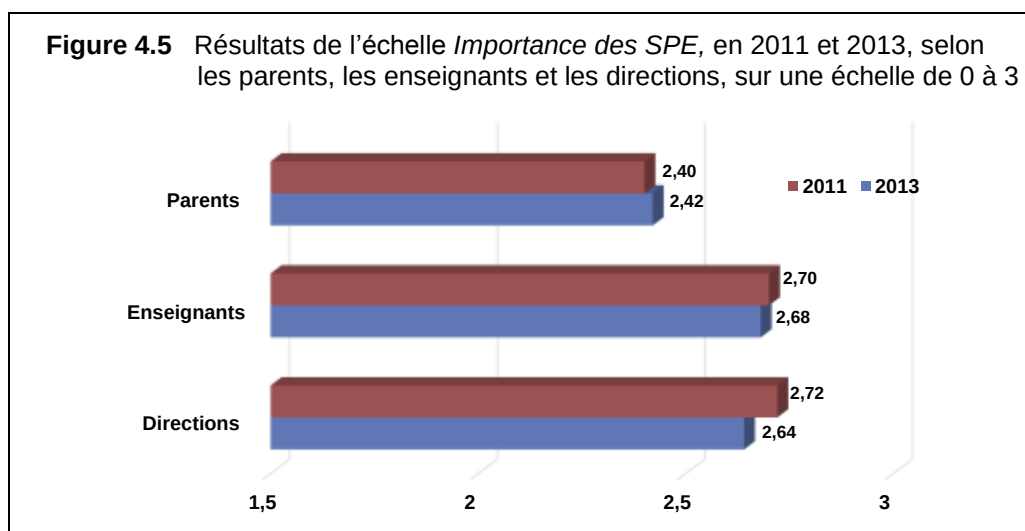
Les aspects à considérer

- Bien que les moyens de communication aient augmenté en 2013, les moyens après l'admission mais avant la rentrée, identifiés par les enseignants, demeurent assez limités.
- Les parents se disent moins informés sur ce qui se déroule à l'école.
- Pour les milieux scolaires, l'enjeu de la difficulté à rejoindre les familles demeure.

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

L'actualisation du deuxième principe est examinée par les résultats des différents répondants au *Questionnaire* constituant les échelles suivantes : *Importance des services à la petite enfance (SPE)* et *Partenariat*.

Les résultats des parents, des enseignants et des directions sur leur appréciation de l'importance des SPE varient peu entre les deux temps de la collecte, soit 2011 et 2013 (ns). La figure 4.5 présente les résultats de l'échelle *Importance des SPE*.

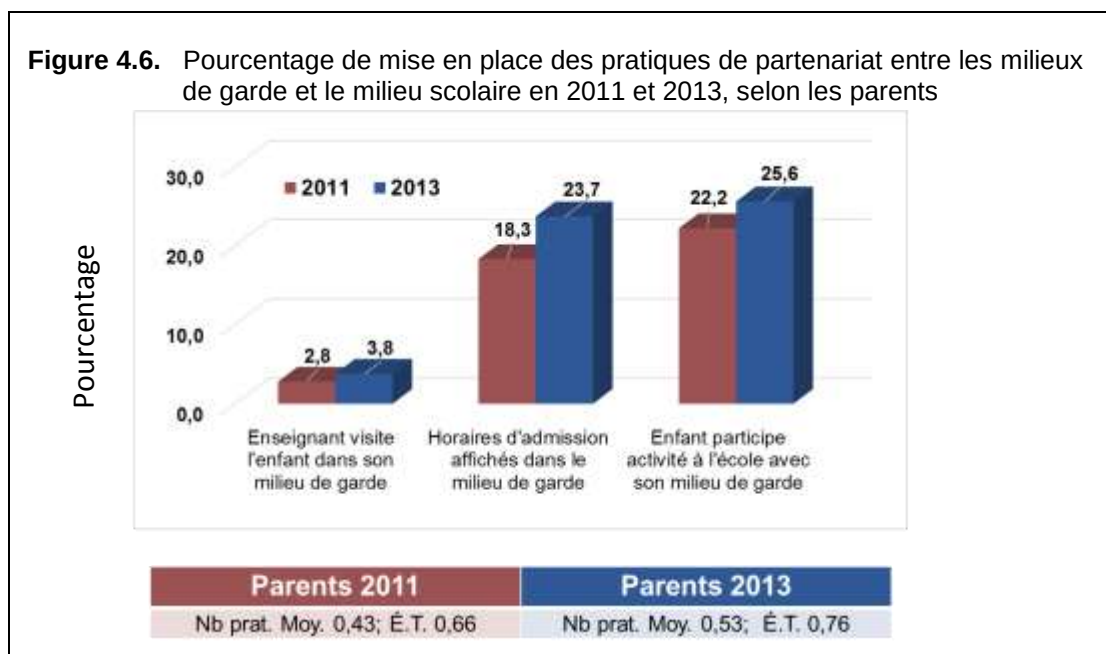


En moyenne, sur une échelle de 0 à 3, les répondants sont plutôt en accord ou tout à fait en accord avec les affirmations concernant l'importance des SPE pour préparer les enfants, pour faciliter leur transition vers le préscolaire ou pour faciliter la transition des enfants ayant des besoins particuliers. Comme illustré sur la figure 4.5, ce sont les parents qui ont les résultats moyens les moins élevés. En 2013, la moyenne des résultats des parents se situe à 2,43 sur une échelle maximale de 3, alors qu'elle est de 2,68 pour les enseignants et de 2,64 pour les directions.

Bien que l'importance des SPE soit reconnue au regard des résultats de l'échelle *Importance des SPE*, qu'en est-il des pratiques de partenariat lors de la transition des enfants vers le préscolaire? Il y a une augmentation des pratiques de partenariat telles que rapportées par les parents entre l'année 2011 et 2013. Cependant, le nombre moyen de pratiques à cette échelle est de 0,53 pratique sur une possibilité de 3. Bien qu'il y ait eu augmentation, celle-ci est non significative.

Les pratiques qui se déroulent dans près de 25 % des milieux sont « L'enfant participe à une activité à l'école avec son milieu de garde » (25,6 %) et l'affichage des horaires d'admission dans le milieu de garde (23,7 %). Il y a moins de 4 % des enseignants qui visitent les enfants dans leur milieu de garde avant la rentrée selon les parents.

La figure 4.6 décrit les pourcentages de pratiques de partenariat visant à établir un lien entre les milieux de garde et le milieu scolaire. Ces pratiques ont été identifiées par les parents dont l'enfant fréquentait un milieu de garde l'année précédant les rentrées scolaires de 2011 ou de 2013.



Pour les enseignants et les directions, l'échelle *Partenariat* comprend des pratiques visant à établir un lien entre les services à la petite enfance et le milieu scolaire. Elle intègre des items qui s'inscrivent à la fois en réponse aux principes 2 et 3. Dans la présente section, les résultats moyens à l'échelle sont présentés, puis les résultats aux items spécifiques associés au principe 2 seront approfondis.

D'abord, il y a eu une augmentation du nombre moyen de pratiques de partenariat entre les années 2011 et 2013, tant pour les enseignants (3,3 > 2,77) que pour les directions (5,76 > 4,33). Bien qu'il y ait une tendance à la hausse des pratiques de partenariat, les augmentations ne sont pas significatives.

Les pratiques spécifiques de partenariat, associées au principe 2 dans le *Guide*, ont toutes vu une augmentation de leur pourcentage de mise en place dans les milieux entre 2011 et 2013, selon les enseignants et les directions. L'augmentation varie de 3 % à 16,1 % chez les enseignants alors que quatre pratiques augmentent de 13 % à 21 % selon les directions. Malgré ces augmentations, 5 pratiques de partenariat sur 6 sont mises en place selon moins du tiers des enseignants ayant répondu au *Questionnaire* en 2013. Pour ce qui est des directions, selon plus de la moitié d'entre elles, 4 pratiques de partenariat sur 6 sont mises en place dans les milieux en 2013. Toutefois, les deux pratiques impliquant un échange entre les intervenants des SPE et les écoles obtiennent le pourcentage le plus faible, soit *Organiser des échanges avec les services à la petite enfance afin de mieux connaître leur programme et de s'assurer d'une continuité* (13,9 % - enseignants; 47,1 % - directions) et *Inviter les enseignantes de maternelle à venir visiter les services à la petite enfance et vice versa* (31,7 % – enseignants; 38,2 % - directions).

Les résultats des collaborateurs des SPE montrent qu'une seule pratique de partenariat a augmenté en 2013. Cependant, 3 pratiques sur 6, associées au principe 2, obtiennent un pourcentage de mise en place de 57 % et plus selon les répondants. C'est la pratique *Organiser des échanges avec le personnel de l'école afin qu'il connaisse mieux votre service et pour assurer la continuité* (66,1 %) qui obtient le plus haut pourcentage. Ce résultat semble indiquer un intérêt des membres des SPE à participer pour faciliter la transition chez les enfants qu'ils desservent et à partager la responsabilité de la qualité de la transition.

Le tableau 4.5 présente les pourcentages de mise en place des pratiques de partenariat associées au principe 2, selon les enseignants, les directions et les collaborateurs des SPE, pour les rentrées scolaires 2011 et 2013.

Échelle Partenariat Items du principe 2	Enseig. 2011 - %	Enseig. 2013 - %	Direct. 2011 - %	Direct. 2013 - %	Collab. 2011 - %	Collab. 2013 - %
Inviter/participer futurs élèves en SPE à des activités à l'école	45,3	61,4	61,1	62,9	25	16,9
Horaires d'admission affichés dans le milieu garde ou service	26,6	30,7	50,0	57,1	25	16,9
Sensibilisation intervenants SPE/écoles à l'importance d'une transition de qualité	25,0	29,7	41,7	61,8	59,8	58,9
Démarche de transition associant l'école et les SPE	21,9	27,7	33,3	54,3	60,9	57,3
Visites des SPE et des écoles par les intervenants et les enseignants	21,9	31,7	25,0	38,2	19,6	16,9
Échanges pour connaître programmes et services et assurer continuité	10,9	13,9	27,8	47,1	60,9	66,1

Tableau 4.5 Pourcentage de mise en place des pratiques de partenariat associées au principe 2 en 2011 et en 2013, selon les enseignants, les directions et les collaborateurs

En plus des résultats obtenus au *Questionnaire*, l'analyse des données qualitatives réitère la prise en compte du deuxième principe, tel qu'il en ressort dans les pratiques exemplaires et dans la démarche de facilitation. En effet, plusieurs pratiques exemplaires documentées mettent en évidence les efforts déployés par les CS et leurs partenaires afin de partager la responsabilité d'une transition de qualité. Six pratiques exemplaires sur 10, documentées dans le cadre de cette recherche, se réalisent en collaboration avec les partenaires des milieux scolaires, qu'ils proviennent des Centres de la petite enfance (CPE), du programme Passe-Partout, des établissements offrant des services de santé et de services sociaux, des organismes communautaires (OC) et des membres de la communauté. Cette analyse qualitative de contenu mène à l'identification du principe 2 comme ayant été le principe qui a fait l'objet du plus grand nombre de propos. La collaboration est déterminée à la fois comme une condition facilitante à l'implantation des pratiques exemplaires et comme une retombée. Il se dégage aussi que la collaboration est accompagnée de conditions facilitantes telles qu'une bonne communication, la confiance, le respect, l'ouverture à l'autre. Ces conditions s'inscrivent toutes dans des processus qui s'opèrent sur le plan relationnel.

En ce qui a trait à la démarche de facilitation, les facilitateurs reconnaissent l'importance du principe 2. En effet, dès le début de la démarche, ils constatent que c'est un principe sur lequel des énergies doivent être déployées. Plusieurs activités réalisées par les facilitateurs ont visé l'amélioration des pratiques en lien avec ce principe. Le matériel issu de la démarche de facilitation, analysé au regard des principes, montre que le principe 2 a été, avec le principe 3 (qui concerne aussi les pratiques de partenariat), celui sur lequel les actions et les démarches ont davantage été réalisées. Des pratiques de collaboration avec différents partenaires ont été développées ou solidifiées afin de renforcer ce partage de responsabilité de la qualité de la transition.

Un résumé pour le principe 2

- La moyenne à l'échelle *Importance des SPE* montre que les intervenants des SPE ont un rôle à jouer lors de la transition des enfants vers le préscolaire selon les parents, les enseignants et les directions, avec des résultats respectifs de 2,42, 2,62 et 2,64 sur une échelle de 0 à 3. Ces résultats ne présentent pas de différences notables entre 2011 et 2013.
- Il y a plus de pratiques de partenariat implantées dans les milieux entre 2011 et 2013, et ce, selon tous les répondants. Les six pratiques spécifiques de partenariat associées au principe 2 du *Guide* ont toutes été identifiées par un pourcentage plus élevé chez les enseignants et les directions en 2013. Ces pratiques sont donc mises en place dans plus de milieux scolaires en 2013. Les directions sont les répondants ayant rapporté le plus de pratiques de partenariat.
- Le pourcentage d'implantation des pratiques identifiées par les collaborateurs provenant des SPE indiquent un intérêt certain à partager la responsabilité de la qualité de la transition avec les milieux scolaires.
- Les pratiques exemplaires sont majoritairement déployées en partenariat. Les pratiques collaboratives soutiennent l'implantation de ces pratiques et elles en sont aussi une retombée. L'atteinte de ce principe est liée aux processus relationnels entre les différents partenaires.
- La démarche de facilitation a permis de contribuer au développement de nouveaux partenariats et de solidifier ceux existants.

Les aspects à considérer

- Les pratiques de partenariat entre les milieux de garde 0 à 5 ans et l'école sont encore peu présentes selon les parents.
- Les pratiques de partenariat sont encore peu déployées selon les résultats des enseignants, malgré la tendance à une augmentation. Cinq pratiques sur 6 sont mises en place dans moins du tiers des milieux selon ce qu'en rapportent les enseignants.
- Bien que les pratiques de partenariat soient davantage documentées par les directions, seulement 50 % des pratiques évaluées sont implantées.
- Les deux pratiques impliquant un échange entre les intervenants des SPE et les écoles obtiennent les plus faibles pourcentages, tant pour les directions que pour les enseignants.

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

Les pratiques suggérées dans le *Guide* pour respecter le principe 3 ont été intégrées à l'échelle *Partenariat* du *Questionnaire*. Il s'agit d'items se rapportant à la planification, à l'organisation et à l'évaluation continue des activités transitionnelles.

Quatre items sur 5 associés au principe 3 dans le *Guide* ont vu une augmentation de leur mise en place dans les milieux entre 2011 et 2013, selon les enseignants et les directions. Malgré cette augmentation, 4 pratiques de partenariat sur 5 sont mises en place dans moins du quart des milieux selon les enseignants ayant répondu au *Questionnaire*. Du côté des directions, le pourcentage de milieux ayant mis en place les pratiques de partenariat associées au principe 3 est plus élevé. Les directions évaluent que trois des cinq pratiques sont en place pour plus de 50 % d'entre elles. Il semble que leur position privilégiée à titre de direction d'école leur permet d'agir davantage sur la mise en place des pratiques, ce qui pourrait expliquer l'écart perçu concernant ces pratiques.

Le tableau 4.6 présente les résultats aux cinq pratiques de partenariat communes aux enseignants, aux directions et aux collaborateurs.

Échelle Partenariat Items du principe 3	Enseig. 2011 - %	Enseig. 2013 - %	Direct. 2011 - %	Direct. 2013 - %	Collab. 2011 - %	Collab. 2013 - %
Évaluation des activités de transition et faire les ajustements	48,4	55,4	75	74,3	50	47,6
Identifier avec SPE stratégies/faciliter transition entre les services	23,4	24,8	36,1	62,9	76,1	71,0
Renc. SPE et personnel scol. planifier la transition des enfants du territoire	23,4	24,8	30,6	52,9	63	59,7
Personne dédiée à la promotion et au suivi des transitions	18,8	13,9	27,8	35,3	37	37,1
Act. Sensib. /gr. ciblés en partenariat avec SPE	10,9	15,8	25	37,1	52,2	56,5

Tableau 4.6 Pourcentage de mise en place des pratiques de partenariat associées au principe 3 en 2011 et en 2013, selon les enseignants, les directions et les collaborateurs

Selon ce tableau, le pourcentage de deux pratiques a augmenté au-delà de 20 % entre les années 2011 et 2013 pour les directions. Ces pratiques visent à identifier avec les SPE des stratégies pour faciliter la transition entre les services (+ 26,8 %) et à rencontrer les intervenants des SPE afin de planifier la transition des enfants du territoire (+ 22,3 %). Les résultats montrent aussi un plus grand nombre d'activités destinées à des groupes ciblés offertes en partenariat avec les SPE à 37,1 %.

Selon les collaborateurs, le pourcentage de pratiques mises en place dans les milieux varie de 47,6 % à 71 % pour cinq des six pratiques. Ces résultats appuient l'affirmation que les collaborateurs des SPE se préoccupent de cette transition. Ils identifient notamment des stratégies qui soutiennent des transitions de qualité (71 %). Les résultats des collaborateurs provenant des SPE se rapprochent davantage des résultats des directions que des résultats des enseignants.

En ce qui concerne les données qualitatives, l'analyse des pratiques exemplaires permet de déterminer que la concertation et la planification conjointe entre les SPE et les milieux scolaires sont des conditions facilitatrices à l'implantation des pratiques exemplaires de nature intersectorielle ou impliquant les partenaires du milieu. Cependant, des facteurs peuvent freiner le travail intersectoriel et la planification conjointe. Ce sont les règles concernant le respect de la confidentialité ainsi que les perspectives différentes des divers acteurs de la transition, que ce soit sur le plan des approches, des valeurs, des priorités ou des méthodes de travail.

Enfin, la démarche de facilitation a permis aux milieux scolaires de contribuer à planifier davantage d'activités transitionnelles en concertation avec les SPE. Les différentes données, issues de la démarche de facilitation et analysées au regard des principes, montrent que le principe 3 a été, avec le principe 2, celui sur lequel les actions et les démarches de transition ont été davantage réalisées. Parmi les activités retenues par les facilitateurs qui, selon eux, ne se seraient pas déroulées sans la démarche de facilitation, les activités associées au principe 3 arrivent au 2^e rang. Ainsi, diverses pratiques ont vu le jour et elles varient selon les caractéristiques des milieux. À titre d'exemple, il y a eu la mise sur pied d'un comité sur les transitions, des rencontres plus fréquentes avec les SPE, un regroupement des SPE et de la CS sur la transition, etc. De même, des efforts ont été déployés afin de coordonner des démarches qui visent des objectifs communs ou complémentaires et qui regroupent les mêmes acteurs (p. ex. Cap sur la prévention).

Un résumé pour le principe 3

- Entre 2011 et 2013, les résultats suggèrent une augmentation des pratiques de partenariat associées au principe 3 chez les enseignants et les directions. Par leurs responsabilités, les directions semblent davantage au cœur des pratiques de partenariat mises en place dans leur milieu. Les collaborateurs mettent aussi en place des pratiques de partenariat en vue de planifier, d'organiser et d'évaluer les pratiques de transition.
- Lorsque des conditions le favorisent, telles qu'une démarche de facilitation ou le regroupement de partenaires partageant un projet commun, la planification et l'organisation d'activités transitionnelles sont possibles.

Aspects à considérer :

- Malgré l'augmentation des pratiques de partenariat spécifiques au principe 3, les démarches concertées de planification de la transition entre les SPE et les milieux scolaires ne sont pas systématisées. Elles demeurent insuffisantes pour assurer à tous les milieux la planification et l'organisation d'activités transitionnelles, préalables à leur évaluation. Toutefois, ces résultats, jumelés aux pratiques de partenariat identifiées par les

collaborateurs, suggèrent que les milieux sont plus ouverts à planifier et à organiser conjointement des activités transitionnelles.

- L'analyse des pratiques exemplaires fait ressortir que les perspectives différentes véhiculées ou valorisées par les différents milieux préscolaires peuvent constituer des obstacles au travail de partenariat. Il semble y avoir des conditions à mettre en place, qu'elles soient structurelles, comme de créer des occasions de se regrouper, ou relationnelles, comme de permettre aux acteurs de travailler ensemble et de développer une vision commune d'une transition planifiée de qualité.

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

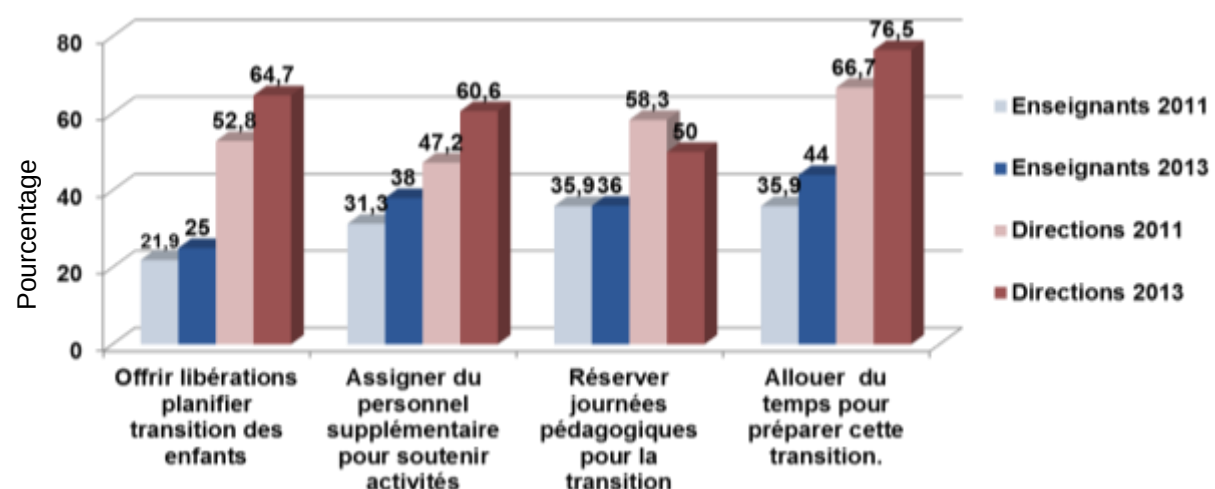
Le *Questionnaire* comporte une échelle *Conditions* qui reprend plusieurs items issus des pratiques suggérées pour répondre au principe 4 du *Guide*. Ce sont des conditions pour faciliter la mise en place de pratiques de transition. Les questions à cette échelle ont été répondues par les enseignants, les directions et les collaborateurs.

Tout d'abord, les mêmes conditions sont identifiées par un pourcentage plus élevé chez les directions que chez les enseignants. En 2013, les enseignants identifient une moyenne de 1,43 (ÉT 1,34) condition instaurée dans leur école sur un nombre maximal possible de 4. Ce nombre est en hausse (+ 0,18; ns) comparativement à la rentrée 2011. Les directions relèvent pour leur part une moyenne de 2,48 (ÉT 1,20) conditions instaurées en 2013, une hausse de + 0,23 à l'échelle *Conditions* (ns). Il y a donc une augmentation non significative du nombre moyen de conditions dans les écoles pour faciliter la mise en place de pratiques de transition.

L'élément ayant été identifié le plus souvent par les enseignants en 2013 (44 %) est *Allouer du temps pour préparer la transition*. Cette condition est nommée par 76,5 % des directions. Ainsi, entre 25 % et 44 % des enseignants reconnaissent les conditions mises en place dans les écoles, alors que 50 % et plus des directions perçoivent ces mêmes conditions.

La figure 4.7 présente les pourcentages de mise en place des différents items constituant l'échelle *Conditions* selon les enseignants et les directions. Les résultats distinguent les années 2011 et 2013 pour ces deux groupes de participants.

Figure 4.7 Pourcentage des conditions déployées pour faciliter la mise en place de pratiques transitionnelles dans les écoles en 2011 et 2013, selon les enseignants et les directions



L'analyse qualitative des données liées aux pratiques exemplaires suggère que le principe 4 relève davantage des processus structurels. Ceux-ci favorisent la mise en place de démarches pour soutenir une transition harmonieuse de l'enfant et de sa famille lors de son passage entre les SPE et l'école. En effet, la mise en place de structures, telles que des comités locaux, régionaux ou territoriaux réunissant les acteurs concernés par la transition, facilite la planification et l'implantation des pratiques exemplaires. Ainsi, peu importe la nature des pratiques, qu'elles soient intersectorielles, relevant de la CS, de l'école ou de la classe, elles ont toutes bénéficié de conditions facilitantes structurelles. Inversement, ce sont aussi les processus structurels qui sont les facteurs nuisibles les plus souvent rapportés par les participants à l'implantation des pratiques exemplaires. Les conditions nuisibles qui reviennent le plus sont les contraintes d'ordre organisationnel qui empêchent le bon déroulement de la pratique exemplaire ou encore le manque de temps pour développer, mettre en place et réaliser la pratique. Enfin, le rôle central de la direction est déterminé. Le leadership d'une direction qui croit à l'importance de la transition facilitera et encouragera l'instauration de conditions favorables à l'implantation de pratiques qui peuvent devenir exemplaires.

Pour sa part, la démarche de facilitation est une preuve tangible du respect du principe 4. Bien qu'elle soit inscrite dans une démarche de recherche, les CS et le réseau engagés dans cette modalité ont permis à leurs employés de participer au projet et d'intégrer la démarche de facilitation dans leurs objectifs annuels. Les conditions appuyant leur participation ainsi que le temps accordé à la mise en place d'activités transitionnelles relèvent du principe 4. De même, ces facilitateurs reconnaissent d'autres conditions qui ont simplifié l'implantation de pratiques transitionnelles. Il s'agit des libérations du personnel pour participer aux activités mises en place (p. ex. la libération de l'enseignant de maternelle lors de l'admission des enfants) ou aux formations en lien avec les transitions. De même, les comités de transition (p. ex. Comité Passerelle) ou les activités de sensibilisation et de mobilisation déployées par les CS ont servi de catalyseurs à la mise en place des activités de transition. Ainsi, par leur fonction de facilitateur, ces participants ont joué des rôles d'accompagnement, de coordination et de soutien, conditions ayant permis la mise en place d'activités de sensibilisation sur l'importance de cette transition et ayant aussi servi de soutien au personnel de leur milieu. Les participants-facilitateurs appuient l'importance d'accorder du temps pour planifier notamment l'admission, le plan de transition des enfants ayant des besoins particuliers (EBP) ou la rentrée progressive. Bien que les facilitateurs aient été disposés à accompagner les milieux, ils devaient parfois faire face à une certaine démobilité de la part du personnel scolaire ou relever le défi d'une collaboration moins ancrée avec les partenaires ou, encore, vivre une difficulté à rejoindre les familles. Enfin, le principe 4 rappelle l'importance de mettre en place des conditions qui permettent l'actualisation des autres principes.

Un résumé pour le principe 4

- Selon les résultats au *Questionnaire*, un nombre plus élevé de conditions sont en place dans les milieux scolaires en 2013 pour favoriser la mise en place de pratiques transitionnelles, selon les enseignants et les directions (ns).
- Les directions identifient plus de conditions implantées que les enseignants. Elles sont implantées dans 50 % et plus des écoles selon les directions et dans 44 % et moins des écoles selon les enseignants. Les réalités et les responsabilités des directions peuvent expliquer cet écart d'identification des conditions.
- Les participants facilitateurs et les participants des GDF (pratiques exemplaires) identifient des éléments structurels, tels que les libérations, le temps, l'accompagnement, la

coordination ou d'autres éléments structuraux, comme des conditions qui facilitent l'implantation de pratiques de transition. À contrario, leur absence nuit à leur implantation.

Les aspects à considérer

- Bien que les conditions aient augmenté, elles demeurent fragiles et souvent liées au leadership d'une direction ou d'une CS.
- Ces résultats mettent en évidence les enjeux auxquels font face les CS si elles veulent augmenter les pratiques de transition :
 - Enjeux liés aux ressources financières;
 - Enjeux liés aux ressources humaines;
 - Enjeux liés à l'organisation des services préscolaires;
 - Enjeux liés à la priorisation des actions.

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

Les pratiques pour répondre au principe 5 ont été abordées partiellement aux principes 2 et 3 lorsque les résultats de l'échelle *Partenariat* ont été présentés. Les pratiques de partenariat, dont la planification conjointe de cette transition, sont en augmentation; cependant, elles demeurent encore insuffisantes selon le pourcentage d'enseignants ayant identifié ces pratiques dans leur milieu. Rappelons qu'au principe 2, les deux pratiques impliquant un échange entre les intervenants des SPE et ceux des écoles obtiennent les plus faibles pourcentages, tant pour les directions que pour les enseignants ayant répondu au questionnaire.

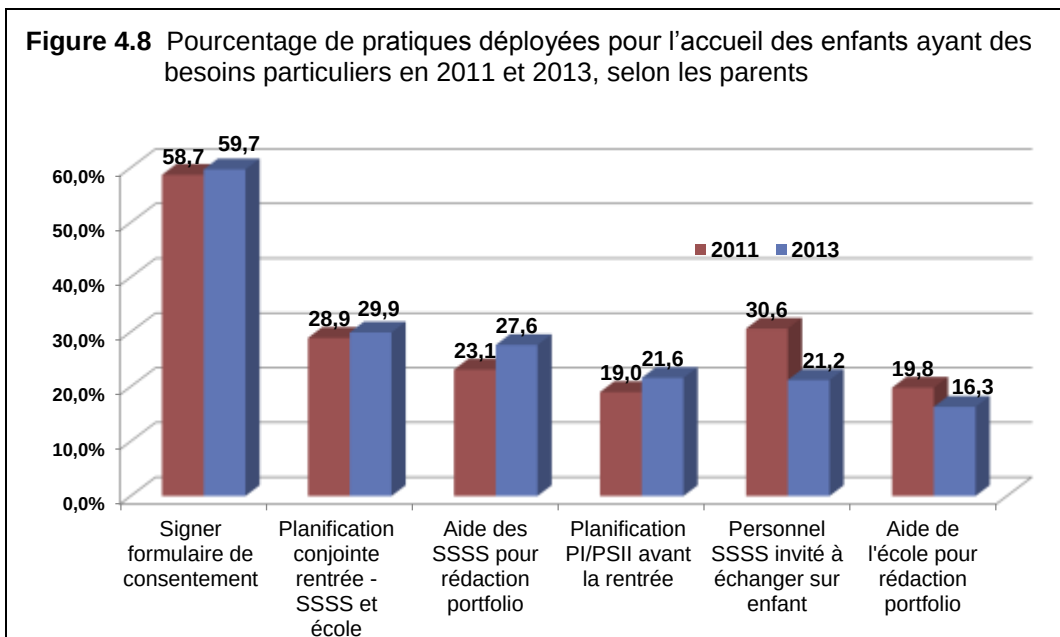
De même, en 2013, la pratique de *Tenir des rencontres permettant au personnel de l'école concerné de rencontrer les intervenants des services à la petite enfance afin de planifier les modalités de transition des enfants de son territoire* est implantée dans l'école selon 24,8 % des enseignants et 52,9 % des directions. Ce pourcentage a augmenté de 22,3 % depuis 2011.

Aussi, la personnalisation des pratiques survient davantage après la rentrée. À titre d'exemple, la pratique *Rencontrer les intervenants qui connaissent l'enfant* a été identifiée par 68,6 % des directions et par 29,7 % des enseignants avant la rentrée, alors que cette pratique est identifiée par 94,3 % des directions et 75,2 % des enseignants après la rentrée.

L'atteinte du principe 5 est aussi en lien avec les pratiques mises en place pour soutenir l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers (EBP) connus par les intervenants des SPE. Le *Questionnaire* complété par les parents comporte une question filtre qui permet de distinguer si leur enfant présentait ou non un besoin particulier avant la rentrée scolaire. La question répondue par les parents était la suivante : *Avant d'entrer à l'école, votre enfant recevait-il des services d'un établissement de santé et de services sociaux (p. ex. : CSSS, CLSC, service en pédopsychiatrie, Centre Jeunesse, centre de réadaptation en déficience intellectuelle ou trouble envahissant du développement, centre de réadaptation en déficience physique, etc.)?*

Pour la rentrée 2011, 121 parents sur 829 ont répondu « oui » à cette question alors qu'en 2013, 136 parents sur 859 ont répondu « oui » à cette question. Une comparaison des deux groupes (parents dont l'EBP – parents dont l'enfant n'a pas de besoins particuliers) révèle qu'en 2013, seule l'échelle *Moyens de communication après l'admission mais avant la rentrée* a démontré une différence significative entre ces deux groupes (test t; $p = 0,05$). Ainsi, l'expérience de transition diffère peu entre ces deux groupes.

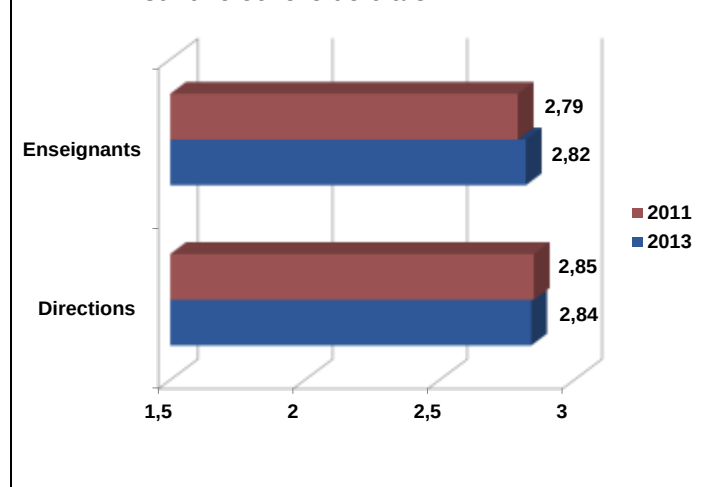
Des pratiques spécifiques ont été documentées concernant la transition des EBP. La figure 4.8 montre que les pratiques spécifiques pour ces enfants ont peu changé entre les rentrées 2011 et 2013, selon les parents. Certaines pratiques sont plus présentes, alors que d'autres sont en diminution.



La pratique de *Signer le formulaire de consentement permettant le partage d'information entre les SPE et l'école* demeure la pratique la plus implantée en 2013 (59,7 %). Parmi les autres pratiques documentées, aucune d'entre elles n'est implantée à plus de 30 %.

Les enseignants et les directions ont eu à se prononcer sur l'accueil des EBP à quelques occasions dans le *Questionnaire*. D'abord, leur attitude face à l'accueil de ces enfants a été évaluée par l'échelle *Attitudes Accueil EBP*.

Figure 4.9 Résultat moyen à l'échelle *Accueil EBP* en 2011 et 2013, selon les enseignants et les directions, sur une échelle de 0 à 3



Les affirmations concernant l'accueil des EBP reçoivent une adhésion élevée et équivalente entre les années 2011 et 2013, avec des moyennes de 2,83 pour les enseignants sur une échelle de 0 à 3 et de 2,84 pour les directions sur la même échelle.

Cela signifie que les enseignants et les directions sont plutôt en accord ou tout à fait en accord pour être informés de la rentrée d'un EBP, qu'ils croient à l'importance de planifier spécifiquement l'accueil de cet enfant et qu'ils croient que cela doit se faire avec la participation active de l'enseignant et le soutien des SPE.

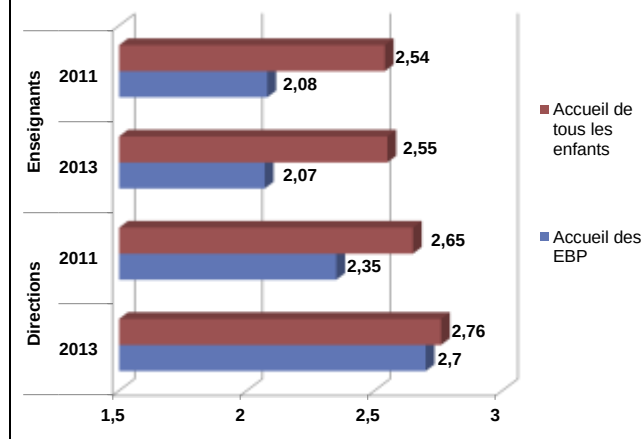
Qu'en est-il de la préparation de l'école à les accueillir? En observant la figure 4.10, les résultats moyens à l'échelle *Préparation de l'école à accueillir tous les enfants* sont comparés à l'échelle *Préparation de l'école à accueillir les EBP*.

Les résultats des enseignants et des directions à l'échelle *Préparation à accueillir les EBP* indiquent que l'école est moins prête à accueillir les EBP qu'à accueillir les enfants des milieux défavorisés.

Les écarts entre les deux échelles sont plus importants pour les enseignants que pour les directions. Avec une moyenne de 2,07 sur une échelle de 0 (pas du tout) à 3 (tout à fait), les enseignants indiquent en 2013 que l'école est moins préparée à accueillir ces enfants.

En 2013, l'écart entre l'accueil des deux groupes d'élèves ne se distingue pas selon les directions, l'école étant prête à les accueillir de façon équivalente.

Figure 4.10 Résultats aux échelles *Préparation de l'école à accueillir tous les enfants* et les *EBP* en 2011 et 2013, selon les enseignants et les directions, sur une échelle de 0 à 3

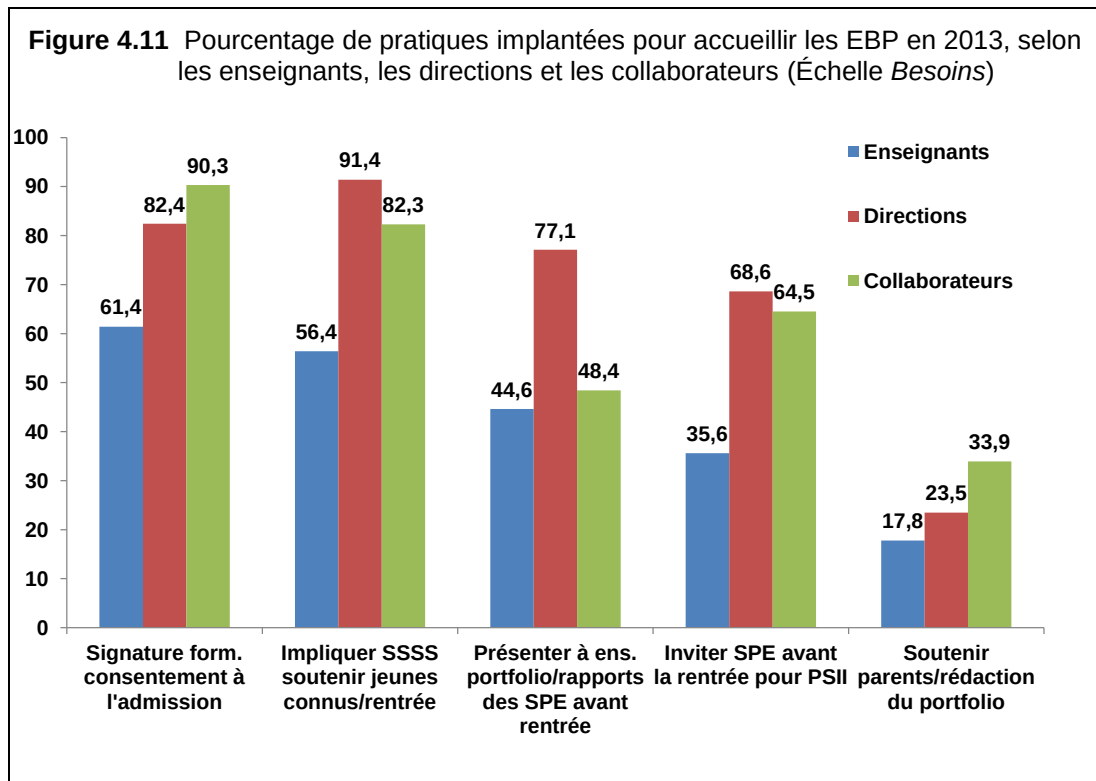


Quelques pratiques spécifiques sont suggérées pour soutenir l'accueil des EBP. Ces pratiques sont en lien avec le principe 5. Elles permettent de mettre à contribution toutes les personnes qui connaissent l'enfant et de personnaliser les pratiques transitionnelles pour ces enfants. Elles constituent les items servant au calcul de l'échelle *Besoins particuliers* du *Questionnaire*. D'abord, le résultat moyen des enseignants à l'échelle *Besoins particuliers* du *Questionnaire* est de 2,44 pratiques sur une possibilité de 6 à l'année 2013. Il s'agit d'une augmentation de 0,28 pratique depuis 2011 ($2,44 > 2,16$) (ns). Les directions identifient 3,73 pratiques sur 6 en 2013, une augmentation de 0,59 pratique par rapport à 2011 (ns).

Les enseignants rapportent un pourcentage de pratiques spécifiques moins élevé que ne le font les directions et les collaborateurs. Le profil de réponse des directions s'apparente plus au profil des collaborateurs qu'à celui des enseignants, sauf en ce qui a trait à l'élément *Présentation aux enseignants du portfolio ou des rapports des SPE, avant la rentrée*. À cet item, le pourcentage de présence de cette pratique dans les milieux selon les enseignants et les collaborateurs s'apparente. De même, la pratique la plus fréquente d'après les enseignants et les collaborateurs est la signature du formulaire de consentement. En outre, selon les enseignants ayant répondu au questionnaire, seules deux pratiques sont présentes à plus de 50 % dans les milieux scolaires pour soutenir l'accueil des EBP alors que, selon les directions, quatre des cinq pratiques sont présentes à plus de 68 % dans les écoles.

L'implication du personnel des services de santé et de services sociaux (SSSS) dans le soutien aux élèves qu'ils connaissent lors de la rentrée scolaire (p. ex. visite de l'école, partage des stratégies) recueille un pourcentage d'implantation de 91,4 % de la part des directions alors qu'il est identifié par 82,3 % des collaborateurs. De même, l'invitation lancée aux SPE avant la rentrée scolaire pour l'élaboration d'un plan de service individualisé intersectoriel (PSII) pour les enfants le nécessitant recueille un pourcentage de présence de 68,6 % selon les directions et de 64,5 % selon les collaborateurs. Il se peut que les enseignants ne soient pas invités à y participer, car ils ne l'identifient qu'à 35,6 %.

La figure 4.11 illustre les résultats des enseignants, des directions et des collaborateurs provenant des SPE aux cinq items communs qui se retrouvent à l'échelle *Besoins particuliers* pour l'année 2013.



En ce qui concerne l'analyse des pratiques exemplaires au regard du principe 5, il est intéressant de noter que plusieurs pratiques exemplaires visaient la personnalisation des pratiques de transition, surtout pour les pratiques dont la nature est associée à la classe ou à l'école. Il en est de même à l'analyse des données qualitatives collectées lors de la démarche de facilitation à l'intérieur de laquelle des pratiques ont servi spécifiquement à mieux rejoindre ce principe. Un meilleur arrimage avec les services de garde ou, encore, une plus grande continuité entre les programmes Passe-Partout et la classe maternelle visent notamment à mettre à contribution les personnes qui connaissent les enfants. Plusieurs démarches nommées par les facilitateurs ont aussi visé une plus grande collaboration avec les partenaires afin de profiter de leurs connaissances concernant les enfants.

Un résumé pour le principe 5

- En général, les pratiques avant la rentrée (modalités de communication et pratiques de transition) sont destinées à tous les parents. C'est après la rentrée que les pratiques deviennent un peu plus personnalisées.
- Les pratiques perçues par les parents qui ont un EBP diffèrent peu des parents dont l'enfant n'a pas de besoins particuliers. Seule l'échelle *Moyens de communication après l'admission, mais avant la rentrée* présente une différence significative (p. 0,05).
- Les enseignants et les directions croient à l'importance de planifier la transition des EBP et d'y associer l'enseignante ainsi que les intervenants des SPE par une implication soutenue.

- Selon les enseignants, l'école est moins prête à accueillir les EBP qu'elle n'est prête à accueillir les enfants en général.
- Les pratiques spécifiques liées à l'accueil des EBP ont augmenté entre 2011 et 2013 pour les enseignants et les directions; cette augmentation n'est pas significative, mais elle indique une tendance à la hausse.
- Les répondants collaborateurs mettent en place plusieurs pratiques pour soutenir la transition des enfants qu'ils connaissent.
- Les pratiques exemplaires et la démarche de facilitation ont visé une plus grande personnalisation des pratiques de transition et une mise à contribution des personnes qui connaissent l'enfant.

Les aspects à considérer

Bien qu'il y ait eu entre 2011 et 2013, comme rapporté par les enseignants et les directions, une augmentation des pratiques de transition, de partenariat, de communication après la rentrée, de pratiques en présence d'EBP, il y a lieu :

- de personnaliser davantage les pratiques avant la rentrée;
- de mettre davantage à contribution les intervenants qui connaissent l'enfant, puisqu'il n'y a que 10 % des enfants qui ne fréquentaient pas un service préscolaire l'année avant la rentrée 2013;
- de mieux planifier la rentrée scolaire des EBP afin d'augmenter le niveau de préparation du milieu scolaire à les accueillir;
- de consolider les pratiques partenariales en présence d'EBP.

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

Le principe 6 est sous-jacent aux cinq premiers principes. Il y a peu de pratiques spécifiques associées à ce principe, si ce n'est les pratiques identifiées dans le *Guide*.

Ces pratiques spécifiques voient leur pourcentage de mise en place augmenter entre 2011 et 2013, selon les trois groupes de répondants. L'offre d'activités ciblées aux parents, dont les causeries formelles et informelles concernant la rentrée scolaire, est déployée selon 64,7 % des directions et 15,8 % des enseignants en 2013.

Pour leur part, 56,5 % des collaborateurs proposent des activités de sensibilisation aux familles qu'ils desservent.

D'autre part, tant les directions (61,8 %) que les collaborateurs (58,9 %) indiquent sensibiliser leurs partenaires (école, SPE) à l'importance d'une transition de qualité.

Enfin, une pratique est unique pour les collaborateurs, soit de planifier des occasions de parler de l'école. Cette pratique serait présente dans 48,4 % des milieux selon les collaborateurs.

Ces résultats quantitatifs se retrouvent dans le tableau 4.7.

Items du principe 6	Enseig. 2011 - %	Enseig. 2013 - %	Direct. 2011 - %	Direct. 2013 - %	Collab. 2011 - %	Collab. 2013 - %
Activités de sensibilisation/gr. ciblés en partenariat avec SPE ou aux familles qui reçoivent des services SPE	10,9	15,8	25	37,1	52,2	56,5
Sensibilisation des intervenants des SPE/écoles à l'importance d'une transition de qualité	25,0	29,7	41,7	61,8	59,8	58,9
Planifier les occasions de parler de l'école					46,7	48,4

Tableau 4.7 Pourcentage de mise en place des pratiques associées au principe 6 en 2011 et en 2013, selon les enseignants, les directions et les collaborateurs

L'analyse des données qualitatives rappelle que le développement des pratiques exemplaires repose sur la conviction de l'importance de la transition vers le préscolaire pour le développement de l'enfant. De plus, cette conviction est renforcée par le fait que les partenaires ont travaillé de concert à la création des pratiques.

L'analyse des données liées à la démarche de facilitation montre que la reconnaissance de l'importance de la transition dans le développement de l'enfant consiste à mieux planifier cette transition. Pour assurer une planification réussie, il faut 1) travailler avec les SPE, 2) jumeler les futurs élèves (p. ex. les enfants fréquentant Passe-Partout) avec les élèves actuels de maternelle par des activités variées, 3) étaler la préparation de la transition sur une plus longue période en débutant plus tôt, 4) prendre le temps de s'approprier mutuellement, 5) sensibiliser tout le personnel de l'école, y compris la personne qui procède à l'accueil parce qu'elle est le premier contact avec les parents et 6) saisir toutes les occasions pour parler positivement de l'école.

Un résumé pour le principe 6

- Les pratiques visant l'atteinte des cinq premiers principes contribuent aussi au respect de ce sixième principe.
- La mise en place des pratiques spécifiques identifiées à ce principe dans le *Guide* est en augmentation depuis 2011 (ns) pour les enseignants, les directions et les collaborateurs.
- Le déploiement de pratiques exemplaires dans les commissions scolaires, dont plusieurs avec les collaborateurs des SPE, est un signe tangible de ce sixième principe. Il en est de même pour l'engagement des CS et des facilitateurs dans les démarches de facilitation.

Les aspects à considérer

- Les pratiques associées à ce principe tireraient avantage d'un déploiement dans plus de milieux, notamment les activités formelles et informelles offertes aux parents. La mise à contribution des enseignants serait à bonifier.
- Malgré la bonne volonté des acteurs de la transition et malgré les efforts pour mettre à l'avant-plan cette étape très importante pour le développement de l'enfant, les résultats témoignent que les changements de pratique requièrent du temps et une constance de la part des milieux.

Les points saillants – Question 2

L'analyse des résultats au regard des principes nous permet d'observer une tendance « douce » vers une plus grande adhésion aux principes lors de la collecte en 2013 comparativement aux résultats de 2011.

Cette affirmation est basée sur quelques résultats significatifs, mais surtout sur une analyse des items qui vont, pour plusieurs, dans le sens d'une augmentation du pourcentage d'implantation dans les milieux.

L'importance des familles

- L'importance des familles est reconnue par tous les répondants. De plus, quelques pratiques spécifiques viennent appuyer cette importance, soit le nombre de pratiques de transition ou les moyens mis en place pour communiquer avec les familles.
- L'analyse montre une transformation des moyens de communication : moins de lettres et plus de courriels ou d'information sur le site web.
- Les parents perçoivent qu'ils sont respectés par les milieux scolaires particulièrement lors des communications écrites. Les intervenants scolaires déploient des efforts pour augmenter la compréhension de leurs messages. Ces efforts semblent porter fruit.
- Cependant, les participants des GDF sur les pratiques exemplaires et les participants facilitateurs sont parfois confrontés aux défis de trouver des stratégies leur permettant de mieux rejoindre les familles.

Le partenariat

- Trois principes sont liés notamment à la qualité du partenariat entre l'école et les SPE, que ce soit pour partager la responsabilité de la qualité de la transition, pour mieux la planifier conjointement ou encore pour mettre à profit les connaissances sur l'enfant et les stratégies gagnantes, particulièrement utiles lors de la transition d'enfants ayant des besoins particuliers.
- Les résultats indiquent que des pratiques de partenariat sont davantage implantées dans les milieux en 2013 comparativement à 2011. Ainsi on remarque un pourcentage plus élevé des pratiques de partenariat mises en place dans les milieux par les parents, les enseignants et les directions.
- Les directions, par leur rôle de leaders dans les écoles, identifient davantage de pratiques de partenariat que ne le font les enseignants. Pour ces derniers, la majorité des pratiques de partenariat sont implantées à moins de 30 % selon les résultats obtenus.
- Il semble donc que, malgré l'amélioration remarquée, des efforts doivent encore être consentis afin de consolider cette amélioration et poursuivre dans la même direction.
- Les résultats recueillis auprès des collaborateurs suggèrent qu'ils souhaitent soutenir la transition vers le préscolaire des enfants qu'ils desservent et de leur famille, en collaboration avec les milieux scolaires.
- Pour ce qui est des enfants ayant des besoins particuliers, les pratiques pour les accueillir diffèrent encore trop peu des pratiques destinées à tous les enfants.

Les conditions pour la mise en place de pratiques transitionnelles

- Les conditions dédiées à la mise en place d'activités transitionnelles dans le milieu sont moins perçues par les enseignants que par les directions.
- Les CS et les milieux qui ont déployé des pratiques de transition, telles que les pratiques exemplaires ou les démarches de facilitation, ont dû mettre en place des conditions pour assurer leur déploiement : du personnel a été libéré, du temps a été accordé, des rencontres ont été planifiées, des échanges se sont déroulés, des expertises et des ressources ont été partagées.

4.3 Les pratiques de transition selon les modalités d'implantation

Les résultats de cette section permettent de répondre à la question suivante : Quelles sont les pratiques transitionnelles mises en place **au regard des trois modalités d'implantation du Guide?**

Pour répondre à cette question, les résultats au *Questionnaire* répondu par les parents, les enseignants et les directions ont été analysés par modalité d'implantation à laquelle leur CS ou réseau était assigné : Facilitation (F), Sensibilisation (S) ou Témoin (T). Quelques différences significatives sont identifiées pour la rentrée 2013, selon les différents groupes de participants.

Les parents de la modalité S ont des résultats plus élevés à l'échelle *Attitudes Importance des parents* que les parents de la modalité F ($S > F$; $p < 0,05$). Aussi, le nombre relevé de moyens de communication utilisés par l'école pour communiquer avec les parents après la rentrée est significativement plus élevé chez les parents de la modalité S que chez parents des modalités T et F [$F < S > T$ ($p = 0,000$)]. Il en est de même pour les parents de la modalité F comparativement à ceux de la modalité T à la même échelle [$F > T$ ($p = 0,01$)].

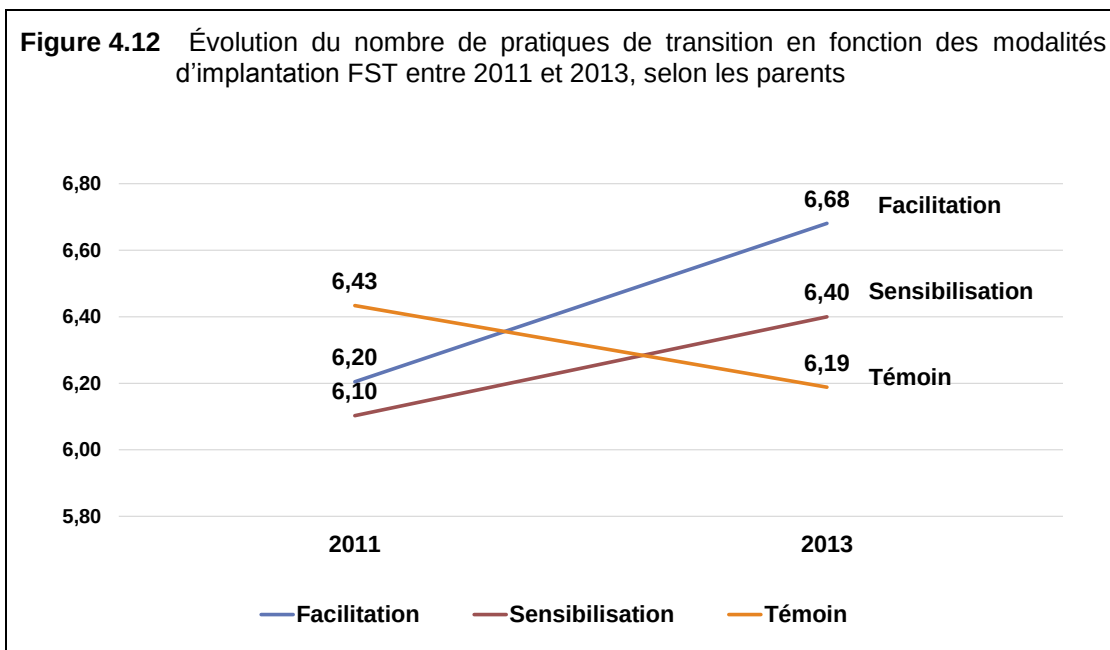
Le nombre de moyens nommés par les enseignants pour faciliter la compréhension des messages destinés aux parents (échelle *Littératie – Litt*) est pour sa part significativement plus élevé à la modalité S comparativement à la modalité F [$S > F$ (0,001)]. En ce qui a trait aux directions, celles provenant des CS assignées à la modalité T identifient davantage que l'école est préparée à accueillir tous les enfants que ne le rapportent les directions des modalités F ($p < 0,05$).

Ces résultats sur la rentrée 2013, obtenus deux années après le déploiement du *Guide*, ne permettent pas de distinguer des différences quant au nombre de pratiques de transition au regard des modalités d'implantation lorsqu'on les compare aux chiffres de la rentrée de 2011. Qu'en est-il des résultats entre 2011 et 2013 : existe-t-il une différence significative des résultats aux diverses échelles, selon chacune des modalités d'implantation et pour chacun des groupes de répondants, entre les rentrées de 2011 et 2013?

Si on compare les résultats de 2011 et de 2013 par groupe de répondants (parents, enseignants ou directions) et selon les modalités d'implantation, il n'y a aucune différence significative entre les résultats aux différentes échelles pour chacun des groupes et pour la même modalité d'implantation. Cependant, un regard plus approfondi des résultats de certaines échelles suggère que quelques pratiques sont davantage présentes dans les milieux en 2013 comparativement à 2011, sans que l'écart soit significatif. Ainsi, le nombre moyen de pratiques de transition (échelle *Pratiques de transition - Pra*) présente des données intéressantes.

Les parents provenant des CS et réseau assignés à la modalité F indiquent la plus grande augmentation du nombre de pratiques dans leur école deux années après l'implantation du

Guide. Les parents du groupe S perçoivent également, dans une moindre mesure, une augmentation du nombre de pratiques entre 2011 et 2013, alors qu'il y a diminution du nombre de pratiques selon les parents provenant des écoles de la modalité T. La figure 4.12 illustre ces résultats.



L'évolution du nombre de pratiques de transition des enseignants et des directions SIAA vont dans le même sens. En effet, les enseignants et les directions provenant des CS et réseau assignés à la modalité F perçoivent une plus grande augmentation du nombre de pratiques de transition dans leur école entre 2011 et 2013, avec une augmentation moyenne de 0,73 et de 1,30 pratique respectivement. Il est à noter que ces résultats de l'échelle *Pratiques* indiquent des tendances qui ne sont toutefois pas significatives.

Les résultats qualitatifs issus de la démarche de facilitation viennent appuyer ces observations. En effet, l'analyse des outils utilisés au cours de la démarche, tels que la *Ligne du temps*, indique aussi une augmentation du nombre de pratiques de transition et ces pratiques ont augmenté davantage lors de l'admission, à la suite de l'admission et autour de la rentrée. À titre d'exemple, il y a eu plus d'activités liées à l'admission (remise de trousse d'accueil, tour de l'école, etc.), de rencontres de parents avant la 1^{re} journée d'école, d'activités de bienvenue lors de la rentrée progressive.

Points saillants – Question 3

Les résultats liés aux modalités d'implantation Facilitation, Sensibilisation et Témoin ne permettent pas de les distinguer significativement l'une de l'autre.

- Seules certaines pratiques implantées en 2013 comparées selon les modalités d'implantation se distinguent significativement :
 - Les résultats des parents en 2013, regroupés et comparés selon les modalités d'implantation, indiquent des différences significatives sur deux échelles : *Importance des parents* et *Moyens de communication après la rentrée*.

- Les résultats des enseignants, en 2013, regroupés et comparés selon les modalités d'implantation indiquent un résultat significatif à une seule échelle : *Littérature*.

- Les résultats des directions en 2013, regroupés et comparés selon les modalités d'implantation, indiquent un résultat significatif à une seule échelle : *Préparation de l'école*.

Considérant que les différences significatives ne sont pas associées à une même modalité, il est donc difficile de lier les pratiques à une modalité spécifique en 2013.

- La comparaison entre les résultats de 2011 et de 2013, pour chacune des modalités d'implantation et pour chaque groupe de répondants, ne montre aucune différence significative (p. ex. entre les résultats des parents de la modalité F en 2011 et en 2013).
- Les résultats suggèrent cependant que le nombre de pratiques de transition (échelle *Pratiques de transition*) identifiées par les parents, les enseignants et les directions a augmenté davantage dans les CS et réseau assignés à la modalité Facilitation en 2013 comparé au nombre de pratiques identifiées par les parents, les enseignants et les directions assignés à ces mêmes modalités en 2011 (ns). Cette tendance est appuyée par les résultats de la démarche de Facilitation.
- Il semble donc que l'accompagnement des milieux par une démarche de facilitation favorise la mise en place de pratiques de transition dans les milieux.

4.4 Les retombées des pratiques de transition

Les résultats présentés dans cette section visent à répondre à la question suivante : Quelles sont les retombées des pratiques transitionnelles sur l'expérience de la rentrée scolaire des enfants et de leurs parents?

Analyses à partir des résultats des parents au *Questionnaire*

Des corrélations ont d'abord été effectuées afin de connaître les liens entre différentes dimensions évaluées par le *Questionnaire* auprès des parents, à savoir les données sociodémographiques, les émotions vécues par les enfants au moment de leur entrée à la maternelle, le degré de préparation des familles (parents et enfants) et de l'école, les attitudes des parents face à leur implication à l'école, ainsi que leur perception du nombre de pratiques en place et des modes de communication utilisés par l'école.

Dans un premier temps, il apparaît que le degré de préparation des familles et de l'école, tel que perçu par les parents, est en lien avec leur perception du nombre de pratiques en place dans l'école. Ainsi, plus les parents mentionnent qu'un nombre élevé de pratiques était en place dans l'école pour faciliter la transition de leur enfant, plus ces parents indiquent que leur famille a été bien préparée pour l'école et plus ils considèrent que l'école était prête à recevoir tous les enfants.

De la même façon, ces parents considèrent leur implication en milieu scolaire comme étant plus importante que les parents qui ont dénombré peu de pratiques de transition mises en place par le milieu scolaire.

Par ailleurs, les émotions vécues par les enfants lors de leurs premières journées d'école, telles que perçues par les parents, sont reliées au degré de préparation des familles et de l'école, ainsi qu'aux attitudes des parents envers leur implication.

Le tableau suivant (4.8) résume l'ensemble des corrélations.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Moyen- ne	Écart type	Nb
1 Émotions positives des enfants	--	-0,42	-0,02	0,27**	0,23**	0,13**	0,02	-0,01	-0,01	0,07	0,05	0,05	2,41	0,64	412
2 Émotions négatives des enfants		--	-0,05	-0,26	-0,06	0,04	-0,03	0,02	0,03	-0,08	0,08	-0,09	0,67	0,57	410
3 Pratiques de transition			--	0,11*	0,19**	0,12*	0,08	0,06	0,12*	0,03	-0,08	0,04	6,52	1,93	400
4 Préparation famille				--	0,43**	0,15*	0,04	0,08	0,06	0,09	0,01	0,08	2,57	0,54	412
5 Préparation de l'école à accueillir tous les enfants					--	0,24**	0,02	0,05	0,12*	0,05	0,01	0,05	2,70	0,41	412
6 Attitudes Importance des parents						--	0,02	0,01	0,29**	0,02	0,01	0,00	2,81	0,31	412
7 Communication après début des classes							--	0,03	0,06	-0,07	0,02	-0,06	4,31	1,84	412
8 Communication après admission – avant rentrée								--	0,02	-0,05	0,12*	-0,06	1,40	0,89	412
9 Attitudes Importance des SPE									--	0,06	-0,04	0,04	2,42	0,53	410
10 Niveau de Scolarité des parents										--	0,09	0,92**	4,63	12,32	412
11 Revenu familial											--	-0,31	3,60	1,33	399
12 Situation familiale												--	2,78	11,62	412

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

Tableau 4.8 Corrélations entre les différentes dimensions évaluées par le *Questionnaire* répondu par les parents

Dans un deuxième temps, des analyses de régressions hiérarchiques multiples ont été réalisées afin de mieux comprendre quels facteurs contribuent le plus au sentiment des familles d'être prêtes pour l'école. Pour ce faire, les émotions vécues par l'enfant ont été insérées dans une première étape du modèle afin de contrôler, pour ce facteur, ce qui peut avoir eu une influence sur la perception des familles d'être prêtes pour l'école. De la même façon, les croyances des parents quant à l'importance de leur implication en milieu scolaire ont aussi été placées dans cette première étape de l'analyse.

Dans une deuxième étape, les variables relatives à la perception du milieu scolaire ont été introduites. Ces variables permettent d'expliquer une proportion significative et importante de la variance. La variance expliquée par le modèle passe de 9 % dans le premier modèle à 22 % dans le second.

Cependant, seule la perception des parents que l'école est bien préparée pour accueillir tous les enfants est associée à ce changement de variance. Le nombre de pratiques perçues par les parents n'apporte pas de contribution significative au modèle. C'est donc dire que le sentiment de préparation des familles s'explique surtout par leur perception que l'école est bien préparée. Le tableau 4.9 illustre ces analyses.

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	Sig.
		B	Écart standard	Bêta	
Étape 1	Constante	1,462	0,245		0,0000
	Émotions positives	0,213	0,041	0,252	0,000
	Attitudes Importance parents	0,207	0,084	0,120	0,014
Étape 2	Constante	0,611	0,252		0,016
	Émotions positives	0,151	0,039	0,178	0,000
	Attitudes Importance parents	0,061	0,080	0,035	0,442
	Pratiques de transition	0,010	0,013	0,035	0,449
	Préparation de l'école à accueillir tous les enfants	0,500	0,063	0,376	0,000

a. Variable dépendante : Préparation de la famille

Tableau 4.9 Analyses de régressions hiérarchiques multiples – parents (1)

Une nouvelle régression hiérarchique multiple a été réalisée afin de vérifier quels facteurs sont associés au sentiment que l'école est bien préparée pour recevoir les enfants. Dans une première étape, les facteurs intrinsèques aux familles ont été considérés, à savoir les émotions des enfants lors des premières journées d'école ainsi que les attitudes des parents à l'égard de leur propre implication en milieu scolaire et à l'égard de l'importance qu'ils accordent à l'implication des services à la petite enfance lors de la transition. Cette première étape permet d'expliquer 10 % de la variance. Dans une deuxième étape, le nombre de pratiques de transition mises en place par l'école selon les parents a été introduit. La variance expliquée augmente alors de 3 %. C'est donc dire que le nombre de pratiques en place dans les écoles a une influence unique et significative sur la perception des parents que l'école est bien préparée à recevoir leur enfant. Le tableau 4.10 illustre ces analyses.

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	Sig.
		B	Écart standard	Bêta	
Étape 1	(Constante)	1,542	0,189		0,000
	Émotions positives	0,133	0,031	0,208	0,000
	Attitudes Importance parents	0,253	0,066	0,193	0,000
	Attitudes Importance des SPE	0,051	0,038	0,066	0,187
Étape 2	(Constante)	1,387	0,192		0,000
	Émotions positives	0,137	0,030	0,213	0,000
	Attitudes Importance parents	0,232	0,065	0,177	0,000
	Attitudes Importance SPE	0,039	0,038	0,051	0,304
	Pratiques de transition	0,036	0,010	0,170	0,000

a. P_Année = 2013, P_Mat4_Q15 = Non

b. Variable dépendante : P_Prep_École_Echelle

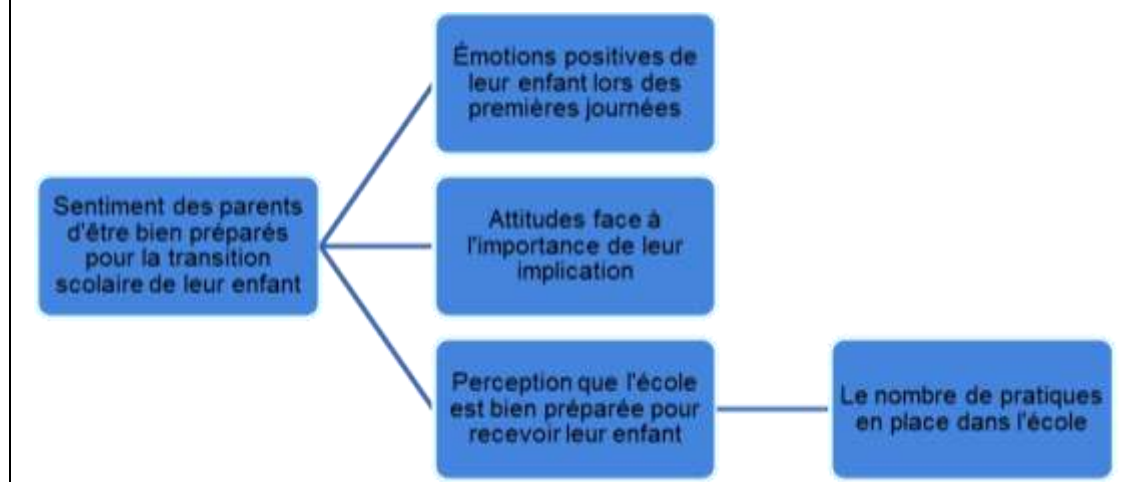
Tableau 4.10 Analyses de régressions hiérarchiques multiples – parents (2)

Enfin, d'autres analyses de régressions multiples ont été effectuées afin de vérifier si une ou certaines pratiques en particulier influencent davantage le sentiment des parents que l'école est prête à accueillir leur enfant. Une régression multiple a donc été réalisée où le nombre total de pratiques est inséré dans une première étape, suivie de toutes les pratiques introduites de façon individuelle dans une deuxième étape. Alors que le nombre de pratiques en place contribue à expliquer la variance du sentiment que l'école est prête (3 %), peu de pratiques en soi expliquent cette variance, l'ensemble des pratiques expliquant 2,8 % de variance supplémentaire. Les résultats indiquent que les deux seules pratiques qui expliquent alors une proportion significative de la variance sont l'envoi d'une lettre de bienvenue aux parents ($b = 0,11$, $t = 2,98$, $p = 0,03$) et l'offre de soutien aux parents lors de l'admission de leur enfant à l'école ($b = 0,12$, $t = 2,33$, $p = 0,02$). À l'instar des études sur le sujet, il semble que le nombre de pratiques de transition soit aussi, sinon plus, important que les pratiques en tant que telles.

En résumé, 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 les enfants. Cette perception varie en fonction du nombre de pratiques de transition en place dans les écoles, telles que perçues par les parents. Lorsqu'on examine l'influence qu'a chacune des pratiques de transition sur la perception des parents que l'école est prête à accueillir leur enfant, le nombre de pratiques demeure plus important que les pratiques en soi. Toutefois, deux pratiques se démarquent, soit l'envoi d'une lettre de bienvenue et le soutien aux parents lors de l'admission des enfants à l'école.

La figure ci-dessous (figure 4.13) résume les liens entre les variables, comme démontré par les différentes analyses de régressions multiples.

Figure 4.13 Liens entre les variables à la suite de différentes régressions multiples à partir des résultats des parents



Analyses à partir des réponses des enseignants au *Questionnaire*

D'autres analyses ont été réalisées à partir des résultats des enseignants au *Questionnaire*. Des corrélations ont permis de vérifier le lien entre les émotions des enfants lors de leur entrée à l'école, le degré de préparation des familles, de l'école et du service de garde, tel que perçu par les enseignants, le nombre de pratiques de transition en place dans l'école, les pratiques de littératie utilisées pour rejoindre les parents, le partenariat avec les services à la petite enfance

et, enfin, les conditions en place dans l'école pour soutenir les enseignants dans la préparation et l'accueil des enfants de maternelle.

Les résultats indiquent que, selon les enseignants, les émotions positives des enfants sont uniquement en lien avec le degré de préparation des familles. Les données des enseignants ne permettent pas d'établir un lien entre le nombre de pratiques de transition dans l'école et les émotions des enfants. Toujours selon ces données, la perception que les familles ou les écoles sont prêtes n'est pas reliée au nombre de pratiques en place dans les écoles. Le tableau 4.11 (voir page suivante) résume les données.

Analyse à partir des données qualitatives

L'analyse qualitative des pratiques exemplaires, documentées dans les 10 CS et réseaux, soutient que les retombées de la mise en place de ces pratiques exemplaires, perçues par les participants des GDF, ont trait à une meilleure préparation des familles (parents – enfants) pour la transition. Ils ont aussi trait à leur implication, à une meilleure préparation de l'école, au sentiment accru de sécurité chez les parents et les enfants et à leur confiance envers l'école. Ces données qualitatives vont dans la même direction que l'analyse des données recueillies par le *Questionnaire* chez les parents.

Les retombées positives pour l'accueil des EBP sont aussi identifiées dans les 10 CS et réseaux. Il en est de même concernant la continuité entre les milieux de vie de l'enfant qui est facilitée, retombée constatée dans la majorité des pratiques exemplaires documentées.

L'analyse des pratiques exemplaires souligne aussi les retombées de ces pratiques sur l'implication des milieux préscolaires dans la planification de la transition. Dans 7 réseaux sur 10, la planification ou la réalisation des pratiques exemplaires se faisait en collaboration avec les autres milieux préscolaires, soit les SPE. Les processus relationnels entre les services préscolaires, tels que la collaboration, la participation, les échanges et l'ouverture, sont autant de conditions qui ont facilité le déploiement des pratiques exemplaires. Elles en ont aussi été les retombées selon les participants. Ces conditions soutiennent le travail intersectoriel.

Ces retombées sont appuyées par les résultats au *Questionnaire* des enseignants et des directions qui pointent aussi dans la même direction, puisqu'il y a une augmentation des pratiques de partenariat en lien avec la transition vers le préscolaire de 2011 à 2013. Les collaborateurs des services préscolaires identifient, eux aussi, par leurs résultats au *Questionnaire*, qu'ils ont à cœur cette transition pour les enfants qu'ils desservent et leur famille et qu'ils mettent en place des pratiques pour la réaliser.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Moy- enne	Ecart- type	N
1	Émotions positives	--	-0,19	,38**	0,13	0,05	-0,01	0,01	-0,10	,21*	-0,10	0,11	-0,07	0,06	0,01	-0,04	-0,02	2,22	0,46	101
2	Émotions négatives		--	,40**	-,22*	-0,03	-0,07	0,05	0,12	-0,06	0,13	0,08	0,16	0,11	0,13	0,19	0,19	0,68	0,47	101
3	Préparation famille			--	0,01	-0,05	-0,06	0,02	0,04	-0,06	-0,03	0,18	0,02	0,01	0,07	0,00	0,03	1,76	0,45	101
4	Préparation école				--	0,09	-0,04	0,05	0,13	0,09	0,12	0,05	-0,08	-,09	0,11	0,01	0,06	2,55	0,43	101
5	Importance parents					--	,36**	,42**	,32**	-0,08	0,10	0,17	0,17	0,11	0,02	0,13	0,04	2,85	0,27	101
6	Importance SPE						--	,33**	0,11	0,07	-0,03	,20*	0,05	0,08	0,07	0,11	0,14	2,68	0,46	101
7	Attitudes accueil EBP							--	,34**	-0,03	-0,13	0,00	0,09	0,09	-0,04	0,04	-0,13	2,82	0,32	101
8	Rentrée progressive.								--	-0,12	0,04	-0,06	0,18	-,07	-0,07	-0,18	-0,08	2,89	0,42	101
9	Échelle Littératie									--	,32**	-0,07	0,10	-,02	,27**	0,05	0,14	0,62	0,23	101
10	Pratiques transition										--	0,03	,36**	0,11	,32**	,46**	,27**	7,30	2,23	98
11	Com. avant admission											--	,33**	,24*	,27**	,25*	,37**	2,78	1,29	101
12	Com. après admission												--	,24*	,24*	,33**	0,17	3,96	2,35	101
13	Com. après rentrée													--	0,13	,33**	0,18	6,97	1,08	101
14	Échelle Partenariat														--	,20*	,36**	3,30	2,77	101
15	Échelle Conditions															--	,26*	1,43	1,34	100
16	Échelle Bes. particuliers																--	2,44	1,76	101

Tableau 4.11 Corrélations entre les différentes dimensions évaluées par le *Questionnaire* répondu par les enseignants

Les points saillants – Question 4

Les analyses corrélationnelles suggèrent que :

- Plus les parents considèrent que leur famille et l'école sont prêtes pour la rentrée scolaire et plus ils considèrent que leur implication en milieu scolaire est importante, plus ils perçoivent d'émotions positives chez leur enfant durant les premières journées d'école.

Les analyses de régressions hiérarchiques suggèrent que :

- 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 les enfants. Cette perception varie en fonction du nombre de pratiques de transition en place dans les écoles, telles que perçues par les parents.
- Lorsqu'on examine l'influence qu'aura chacune des pratiques de transition sur la perception des parents que l'école est prête à accueillir les enfants, les pratiques prises de manière individuelle expliquent peu de variance. C'est plutôt le nombre de pratiques en place qui influence la perception des familles d'être prêtes pour l'école.

L'analyse qualitative des pratiques exemplaires suggère que :

- La mise en place des pratiques exemplaires agit sur les familles (enfants et parents) sur le plan de leur préparation et de celle de l'école, sur le niveau d'importance de l'implication des parents, sur leur sentiment de sécurité et sur leur niveau de confiance envers l'école.
- Le développement de pratiques est appuyé par la planification concertée entre les milieux préscolaires et les relations de collaboration qui se développent.
- La mise en place de plus de pratiques de partenariat ainsi que la planification concertée des pratiques facilitent les expériences de travail intersectoriel et la continuité entre les milieux de vie de l'enfant, particulièrement pour les enfants ayant des besoins particuliers.

5. APPRÉCIATION DE L'IMPLANTATION DU *GUIDE*

À la lumière des résultats analysés et présentés à la section précédente du rapport, le présent chapitre permet d'apprécier le degré d'implantation du *Guide* dans les milieux préscolaires du Québec, deux années après son déploiement. Pour ce faire, cinq aspects sont examinés. Ils représentent cinq facteurs qui qualifient le degré d'implantation d'un programme selon le modèle de Dane et Schneider (1998).

La **fidélité** désigne la correspondance entre les pratiques implantées et les pratiques suggérées par le *Guide*. Les résultats permettent d'affirmer qu'une variété de pratiques suggérées par le *Guide* sont mises en place par les milieux scolaires. Les données qualitatives indiquent que les milieux profitent de la flexibilité offerte par le *Guide* pour mettre en place des pratiques de transition qui conviennent aux particularités de leur milieu.

De plus, l'analyse des résultats indique que le **dosage**, c'est-à-dire le niveau avec lequel les participants ont été exposés aux différentes pratiques de transition, est très variable selon les répondants, les échelles et les pratiques documentées. Il existe un écart entre l'adhésion aux principes du *Guide* et les pratiques déployées. L'importance des parents, des partenaires ou l'importance de bien accueillir les EBP ne laissent aucun doute pour tous les répondants. Toutefois, les pratiques visant l'actualisation de ces principes offrent un portrait plus varié. Selon les résultats obtenus auprès des différents répondants, le dosage fluctue aux échelles suivantes : les moyens de communication après l'admission mais avant la rentrée, les pratiques de partenariat, les conditions pour la mise en place des pratiques de transition et l'accueil des EBP.

Ainsi, en 2013, 9 moyens de communication sur 11 identifiés pour rejoindre les parents après l'admission mais avant la rentrée sont perçus par moins de 30 % des parents. Il en est de même pour 8 pratiques sur 12 perçues par les enseignants. Le portrait est différent selon les directions. Un seul moyen de communication sur 12 est identifié par moins de 30 % des directions.

Le nombre de pratiques de partenariat, telles que documentées auprès des parents dont l'enfant fréquente un service préscolaire l'année avant la rentrée scolaire, illustre aussi une faible exposition. En 2013, moins de 25 % des parents avaient perçu l'une ou l'autre des pratiques visant à établir un lien entre les milieux de garde et les milieux scolaires. Par ailleurs, les pratiques de partenariat, telles qu'identifiées par les enseignants et les directions, sont en augmentation depuis l'implantation du *Guide*, sans que cette augmentation soit statistiquement significative. L'exposition des participants aux pratiques de partenariat demeure faible selon les enseignants, avec 9 pratiques sur 11 identifiées par moins du tiers des participants. Aucune n'a atteint un pourcentage de 50 %. Encore une fois, la perception des directions est différente : plus de 50 % des directions indiquent la présence de 7 pratiques sur 11 dans les milieux. Il semble donc que les pratiques de partenariat sont davantage identifiées par les directions. Cette présence dans les milieux n'est pas perçue par un pourcentage élevé de parents et d'enseignants.

Les questions servant au calcul de l'échelle *Conditions* ont été répondues par les enseignants et les directions seulement. Les résultats de cette échelle, qui évalue les conditions pour la mise en place des pratiques transitionnelles, suivent le même patron que les échelles précédentes. La perception des conditions présentes dans les milieux diffère selon les répondants. Ainsi, le pourcentage d'enseignants qui perçoivent l'instauration des conditions dans leur milieu varie de 25 % à 44 % selon les items évalués. Le pourcentage de directions qui perçoivent les mêmes conditions varient pour sa part de 60 % à 76 %.

Enfin, les parents ayant des EBP perçoivent peu de différences aux différentes échelles du *Questionnaire* si on les compare aux résultats des parents dont l'enfant n'a pas de besoins particuliers. Une seule échelle montre un écart significatif entre ces deux groupes de parents. Il s'agit de l'échelle *Moyens de communication après l'admission, mais avant la rentrée* (Test t; $p = 0,05$). Ainsi, l'exposition des parents ayant un EBP à des pratiques spécifiques lors de la transition de leur enfant n'est pas marquante. De même, les pratiques constituant les items de l'échelle *Besoins particuliers* rejoignent moins de 30 % des parents, sauf la pratique de signer le formulaire de consentement. Elle est présente selon 60 % des parents. Les enseignants perçoivent aussi cette pratique spécifique dans la même proportion (61,4 %) alors que les directions indiquent cette pratique à 82,4 %. Les résultats de l'échelle *Besoins particuliers* montrent que 2,4 pratiques sur une possibilité de 6 sont présentes dans les milieux selon les enseignants. Toutefois, les directions ont coché en moyenne 3,7 pratiques déployées dans leur milieu, en lien avec l'accueil des EBP, sur une possibilité de 6.

Bien que les pratiques de transition semblent en concordance avec celles suggérées par le *Guide*, les résultats présentés dans les paragraphes précédents amènent à se questionner sur le niveau d'exposition des participants aux différentes pratiques de transition. Les résultats suggèrent que les parents et les enseignants semblent moins exposés aux pratiques ou encore qu'ils soient moins témoins de leur mise en place.

Pour sa part, la **qualité de l'implantation** correspond au degré de préparation et d'appropriation de la part des responsables de l'implantation des pratiques transitionnelles encouragées par le *Guide*. Le pourcentage d'enseignants ayant feuilleté ou lu attentivement le *Guide* a augmenté depuis 2011. Cependant, plus de 55 % des enseignants ayant répondu au *Questionnaire* n'avaient pas encore pris connaissance du *Guide* en 2013. Les enseignants sont des acteurs importants dans la mise en place des pratiques de transition et, conséquemment, dans la qualité de l'implantation des pratiques suggérées par le *Guide*. Cette statistique met un doute sur la qualité de l'implantation du *Guide* par les enseignants, puisque pour s'approprier le *Guide* et préparer la transition, il faut d'abord le connaître et le lire. La situation est différente chez les directions. En effet, le pourcentage de directions ayant feuilleté ou lu attentivement le *Guide* en 2013 atteint 85,7 %.

Dans le volet qualitatif, les facilitateurs et les participants ayant contribué à la mise en place de pratiques exemplaires ont, en très grande majorité, planifié la mise en place d'activités transitionnelles en s'appuyant sur le *Guide*. D'ailleurs, le *Guide* a été utilisé comme un outil de départ ou de validation pour 7 pratiques exemplaires sur 10. Il est apprécié par les milieux pour son côté pratique. De même, les suggestions identifiées sous chaque principe ont servi de rappels ou d'idées à explorer. Selon les participants, c'est un bon outil pour amorcer des échanges et des discussions, pour dresser un portrait de leurs pratiques transitionnelles ou pour définir les pratiques à développer.

Ainsi, les personnes assumant des responsabilités ou un leadership dans les milieux préscolaires, au regard de la transition vers le préscolaire, ont été plus dynamiques dans la préparation et l'appropriation du *Guide*. Ces personnes ont profité des outils disponibles et des démarches suggérées du *Guide* pour soutenir la planification et la mise en œuvre de pratiques transitionnelles. Toutefois, avec un pourcentage de 45 %, le taux de pénétration et de connaissance du *Guide* demeure faible pour les enseignants de maternelle.

Le quatrième facteur selon le modèle de Dane et Schneider (1998) est la **participation**, c'est-à-dire la réponse des participants aux différentes pratiques transitionnelles mises en place. Cette réponse est bien illustrée par la réponse des parents à ces pratiques. Ainsi, le nombre de pratiques en place influence la perception des familles (enfant et parent) d'être prêtes pour l'école. De plus, la perception des familles d'être prêtes pour l'école est liée à l'importance de

leur implication en milieu scolaire ainsi qu'à la perception d'émotions positives chez leur enfant durant les premières journées d'école. Pour les enseignants et les directions, l'augmentation de leurs pratiques semble traduire une réponse aux démarches d'implantation du *Guide* entre autres sur le plan des pratiques partenariales. Enfin, la planification concertée de plusieurs pratiques exemplaires ou des activités en lien avec les démarches de facilitation sont d'autres réponses concernant la participation. Les résultats montrent la pertinence du déploiement du *Guide*, puisqu'il invite les milieux préscolaires à mieux planifier cette transition et à mettre en place des pratiques variées pour ce faire.

Le dernier facteur pour apprécier l'implantation du *Guide* est la **différenciation** entre les pratiques transitionnelles implantées en 2013 et ce qui se faisait avant le déploiement du *Guide*. Ainsi, la différenciation examine la valeur ajoutée à la suite du déploiement du *Guide*. Dans ce rapport, les pratiques de 2013 ont été comparées aux pratiques documentées en 2011. Selon les résultats obtenus aux différentes échelles et selon les répondants (parents, enseignants et directions), les pratiques de transition sont en général plus nombreuses en 2013 qu'en 2011. Cette augmentation est significative à quelques échelles seulement : *Moyens de communication avant l'admission* selon les parents et les enseignants, *Moyens de communication après l'admission, mais avant la rentrée* selon les parents et les directions, *Moyens de communication après le début des classes* selon les enseignants et les directions. L'échelle *Pratiques de transition* démontre aussi un nombre de pratiques significativement plus élevé en 2013, selon les parents. Malgré ce nombre relativement réduit d'échelles pour lesquelles les résultats se distinguent significativement, une analyse des items constituant les échelles indique une augmentation du nombre de pratiques déployées en 2013. Cette tendance est remarquée pour la majorité des items documentés chez les parents, les enseignants et les directions. De même, les échelles et les items ayant servi à l'évaluation de l'actualisation des principes du *Guide* vont dans la même direction. Les principes du *Guide* sont davantage actualisés.

La démarche d'appréciation de l'implantation du *Guide*, à partir des cinq facteurs du modèle de Dane et Schneider (1998), suggère quelques observations issues de cette appréciation. Le *Guide* semble avoir contribué à une évolution des pratiques de transition vers le préscolaire. D'abord, les pratiques documentées sont assez fidèles au *Guide* et elles augmentent en 2013, deux années après l'implantation du *Guide*. De même, le nombre de pratiques implantées est en lien avec la perception des parents que l'école est prête à accueillir tous les enfants et que leur famille est aussi prête à vivre cette transition. Ce faisant, les parents trouvent plus important de s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant et ils remarquent que leur enfant s'adapte positivement lors de ses premières journées d'école.

Malgré ces avancées, il reste du chemin à parcourir sur les plans du dosage et de la qualité de l'implantation, ces deux aspects pouvant être liés. En effet, pour atteindre un haut niveau de dosage, les acteurs tels que les enfants, leurs parents, les enseignants, les directions ou les collaborateurs doivent être exposés avec une intensité suffisante à plusieurs pratiques de transition. Or, le déploiement de pratiques suggérées par le *Guide* requiert un niveau de préparation et d'appropriation du *Guide* de la part des responsables de l'implantation des pratiques transitionnelles. Cependant, les enseignants n'ont pas tous un niveau de connaissance suffisant pour s'approprier ces pratiques et les implanter. Il semble y avoir des leaders dans les milieux préscolaires sondés et rencontrés. Ces derniers investissent dans les démarches de transition planifiée, comme en font foi les démarches de pratiques exemplaires et les démarches de facilitation.

6. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

Les initiatives du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche liées à la persévérance et à la réussite scolaires, comme *L'école, j'y tiens!* (MELS, 2009a), la Stratégie d'intervention *Agir Autrement* (SIAA) ciblant les milieux à risque et mise en place en 2002 (MEESR, 2015), ainsi que le déploiement du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (2010) visent à augmenter le taux de réussite des élèves. Ces actions mobilisent les milieux en vue d'améliorer l'expérience scolaire des élèves et de leur famille. Les améliorations quant aux pratiques de transition sont documentées dans le présent rapport.

L'analyse des résultats suggère que l'expérience de la première transition scolaire des enfants vivant en milieu défavorisé est en évolution depuis 2011, résultats partagés par trois groupes de participants : parents, enseignants et membres de directions d'école. De même, les résultats indiquent que les enfants et leurs parents sont plus prêts à vivre la transition vers le préscolaire lorsqu'ils perçoivent la mise en place de pratiques de transition par les milieux scolaires. Ce constat est cohérent avec les résultats issus de recherches antérieures portant sur les pratiques de transition. Les collaborateurs intersectoriels de la transition posent aussi des actions pour améliorer l'expérience scolaire des jeunes qu'ils desservent et de leur famille lorsqu'ils entrent à l'école.

Les efforts consentis depuis quelques années pour que les transitions scolaires soient mieux planifiées, couplés au lancement du *Guide* et aux formations offertes par le MEESR dans les milieux préscolaires pour le faire connaître, ainsi que l'engagement des commissions scolaires à participer à la recherche ont sûrement soutenu l'évolution perçue des pratiques de transition par les participants. Les recommandations portent donc sur des pratiques à maintenir, à renforcer ou à développer par les milieux préscolaires afin de poursuivre dans la même direction.

Il faut reconnaître au préalable que plusieurs facteurs influent sur les pratiques de transition vers le préscolaire. Entre autres, il y a le calendrier des commissions scolaires et des écoles concernant l'identification des enseignants et la formation des groupes d'élèves pour les classes de maternelle qui influence la façon dont les pratiques sont déployées avant la rentrée scolaire. Aussi, il faut reconnaître que la responsabilité de la dispensation des services préscolaires au Québec est partagée entre trois ministères. Cette réalité ajoute à la complexité de la transition vers le préscolaire et peut soulever des enjeux sur le plan de la continuité éducative. Ces deux réalités sont prises en compte dans les recommandations qui suivent.

Les recommandations sont regroupées sous quatre dimensions à considérer.

1. Assurer la mise en place de conditions qui favorisent l'implantation de pratiques pour une transition de qualité.
2. Soutenir l'engagement du parent dans le parcours scolaire de son enfant.
3. Consolider le partenariat entre les services préscolaires.
4. Renforcer la mise en place de pratiques spécifiques de transition lors de l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.

Pour chacune de ces dimensions, les recommandations seront précédées par un rappel de nos résultats de recherche, puis un rappel des appuis théoriques en soutien à ces recommandations.

1. Assurer la mise en place de conditions qui favorisent l'implantation de pratiques de transition de qualité

Résultats de la présente recherche

- Un nombre plus élevé de conditions est relevé dans les milieux scolaires en 2013 pour favoriser la mise en place de pratiques transitionnelles.
- Les directions perçoivent davantage la mise en place de ces conditions que ne le font les enseignants.
- L'implantation de pratiques de transition est facilitée lorsqu'il y a présence d'éléments structurels tels que des libérations, du temps, de l'accompagnement, une planification et une coordination des activités, etc.
- L'augmentation des conditions demeure précaire, puisqu'elle est souvent associée au leadership d'une direction ou d'une CS.

Appuis théoriques issus de recherches

- Pour soutenir la mise en place de pratiques de transition, des processus structurels sont requis. Ils comprennent des dispositifs et des conditions qui permettent aux acteurs de la transition de se rencontrer, de planifier cette transition, d'en coordonner les activités, d'avoir du temps consacré, de libérer du personnel, de prioriser des actions, etc. (Ruel *et al.*, 2014; Ruel, 2011).
- Les recherches précisent l'importance d'un calendrier d'action, l'année avant la rentrée, intégrant l'identification de dates critiques pour le bon déroulement de la transition (Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Courchesne & Pelletier, 2006).
- La mise en place des processus qui épaulent le travail intersectoriel constitue une des variables critiques pour soutenir les transitions des enfants ayant des besoins particuliers (Rous *et al.*, 2007).
- Des enseignants ayant reçu de la formation sur les transitions déploient davantage de pratiques transitionnelles, individuelles et de groupe, de nature variée, et leur mise en place débute avant la rentrée scolaire (Early *et al.*, 2001; Early, 2004).
- L'accompagnement et le soutien à la démarche de planification de la transition sont des conditions facilitatrices à des transitions de qualité (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, & Higgins, 2001; Pierce *et al.*, 2008).

Recommandations pour assurer la mise en place de conditions qui favorisent l'implantation de pratiques de transition de qualité

- Encourager les différents paliers décisionnels (national, commission 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 de la transition vers le préscolaire.
- Mettre en place un mécanisme formel intersectoriel de concertation par commission 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* 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) et utiliser le *Guide* pour ce faire.

2. Soutenir l'engagement du parent dans le parcours scolaire de son enfant

Résultats de la présente recherche

- La place et l'importance des familles dans le développement de leur enfant sont reconnues par tous les groupes de répondants.
- Pour les parents, le sentiment que leur famille est prête pour l'école est influencé par leur perception que l'école est prête à accueillir tous les enfants. Cette perception est en lien avec le nombre de pratiques mises en place par l'école.
- Le nombre de pratiques de transition implantées est en augmentation entre 2011 et 2013.
- Le nombre de moyens de communication utilisés par l'école pour rejoindre les familles est aussi en augmentation. Les technologies de l'information et des communications sont utilisées dans une plus grande proportion en 2013.
- Quelques défis demeurent : augmenter le nombre de pratiques de transition et les communications avant la rentrée scolaire de la part des enseignants notamment; aussi, l'enjeu de rejoindre les familles les plus à risque subsiste.

Appuis théoriques issus de recherches

- Les études montrent l'importance de la première transition scolaire sur la trajectoire scolaire des enfants (Entwisle & Alexander, 1998; Petrakos & Lehrer, 2011; Ramey & Ramey, 2004).
- Il y a une corrélation entre le nombre de pratiques transitionnelles utilisées et les retombées positives de la transition chez l'enfant (Margetts, 2007; Schulting *et al.*, 2005).
- La confiance et la collaboration entre les parents et les enseignants sont associées à une meilleure communication et elles soutiennent la transition des enfants vers l'école (Dockett & Perry, 2001; Kraft-Sayre & Pianta, 2000).
- Une transition réussie dans les milieux à risque suscite l'engagement des enfants et un sentiment positif envers l'école alors que leurs parents deviennent des partenaires dans leurs apprentissages (Ramey & Ramey, 1999; Wright *et al.*, 2000).
- La planification de la première transition scolaire assure une continuité éducative entre les deux espaces que sont l'éducation familiale et l'éducation scolaire (coéducation) (Machiewicz, 2010). La coéducation devient ainsi une prémisse de base si l'on veut garantir une continuité entre les milieux éducatifs, puisqu'elle propose la rencontre des différents

acteurs de l'éducation afin d'offrir des activités qui soient cohérentes dans leurs modes d'approche et, surtout, uniformes dans leurs modes d'intervention (Corond, 2012).

Recommandations pour soutenir l'engagement du parent dans le parcours scolaire de son enfant

- Profiter de tous les événements déjà prévus (admission des enfants, journées portes ouvertes, rencontre 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 tous les parents de ce qui se déroule à l'école.

3. Consolider le partenariat entre les services préscolaires

Résultats de la présente recherche

- Tous les groupes de répondants reconnaissent l'importance des services à la petite enfance pour soutenir les enfants et leurs parents lors de la première transition scolaire.
- Les pratiques partenariales entre les acteurs de la transition sont en augmentation.
- Les collaborateurs des services à la petite enfance démontrent un intérêt certain à partager la responsabilité de la qualité de la transition avec les milieux scolaires.
- Les pratiques qualifiées d'exemplaires ont été majoritairement déployées en partenariat avec les services à la petite enfance.

Malgré cette augmentation :

- Les parents perçoivent peu de pratiques de partenariat entre les milieux de garde 0 à 5 ans et l'école.
- La majorité des pratiques partenariales sont identifiées par moins du tiers des enseignants et par la moitié des directions.
- Les pratiques impliquant un échange entre les intervenants des services à la petite enfance et les écoles obtiennent les plus faibles pourcentages d'implantation.

Appuis théoriques issus de recherches

- Les relations entre l'école, la famille et la communauté soutiennent l'ajustement des enfants durant la première année de fréquentation scolaire et durant les années suivantes (Epstein, 2001).
- Les liens entretenus entre les milieux de vie de l'enfant agissent comme un facteur de protection (Clarke *et al.*, 2014; Weissberg & Greenberg, 1996).
- Une interaction précoce entre les différents services préscolaires et l'école serait une condition favorable à une transition scolaire réussie (Wildenger & McIntyre, 2012). Dans les milieux à risque, ces liens de collaboration soutiennent les parents lors de la première transition scolaire et favorisent leur participation (Malsch *et al.*, 2011).
- Les pratiques déployées pour soutenir la continuité entre les milieux de vie de l'enfant soutiennent son adaptation à l'école (Eckert *et al.*, 2008).
- Les dispositifs de planification de la transition et de sa coordination facilitent la mise à profit de tous les acteurs concernés par l'enfant et mènent à remédier au manque de communication entre les services (Janus, Kopechanski, Cameron, & Hughes, 2008). Le temps dédié à la planification constitue ainsi un élément capital de la transition de qualité (Myers, 2007; Rosenkoetter, Whaley, Hains, & Pierce, 2001).

Recommandations pour 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 leur 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 des savoirs, des expertises et des ressources entre les différents milieux préscolaires et les familles, en mettant à contribution tous les acteurs de la transition.
- Explorer, développer et expérimenter conjointement des stratégies pour relever le défi de mieux rejoindre les familles à risque.

4. Renforcer la mise en place de pratiques spécifiques de transition lors de l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.

Résultats de la présente recherche

- L'expérience de la rentrée scolaire des enfants ayant des besoins particuliers, telle que perçue par leurs parents, diffère peu « statistiquement » de l'expérience de la rentrée scolaire des enfants n'ayant pas de besoins particuliers. Cependant, en 2013, le nombre de moyens de communication utilisés par l'école pour rejoindre ces parents est plus élevé, particulièrement en ce qui a trait aux communications entre le moment de l'admission des

enfants et leur première journée en classe. Le nombre de pratiques de transition et de partenariat tend également à être plus élevé.

- Selon les enseignants, l'école est moins prête à accueillir les enfants ayant des besoins particuliers qu'à accueillir les enfants en général. Cependant, tant les enseignants que les directions veulent être informés de l'arrivée d'un enfant ayant des besoins particuliers. Ils croient à l'importance de planifier spécifiquement l'accueil de cet enfant avec la participation active de l'enseignant et le soutien des services à la petite enfance.
- Les pratiques spécifiques mises en place dans les milieux scolaires pour accueillir les enfants ayant des besoins particuliers augmentent en 2013 selon les enseignants et les directions. Hormis la pratique de signer le formulaire de consentement qui est en place selon près de 60 % des parents, les autres pratiques sont moins perçues par les parents.
- Les collaborateurs des services à la petite enfance contribuent à la mise en place de pratiques pour favoriser l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers qu'ils desservent. Ces pratiques doivent être consolidées en partenariat avec les milieux scolaires, particulièrement les enseignants et les parents.

Malgré l'augmentation des communications et des pratiques en présence d'enfants ayant des besoins particuliers, il y a lieu :

- de mieux planifier leur rentrée scolaire afin d'augmenter le niveau de préparation du milieu scolaire à les accueillir;
- de mettre davantage à contribution les intervenants et les parents qui connaissent l'enfant.

Appuis théoriques issus de recherches

- La mise à contribution des parents qui ont un enfant ayant des besoins particuliers lors de sa transition vers le préscolaire aide à réduire le stress de ceux-ci par rapport à cette transition (Malsch *et al.*, 2011).
- La planification concertée de la transition et sa coordination permettent à tous les intervenants concernés par le développement de l'enfant d'œuvrer à la réussite de cette transition (Côté *et al.*, 2008; Pianta *et al.*, 1999; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).
- Le travail conjoint et l'établissement de relations entre les milieux fréquentés par l'enfant ayant des besoins particuliers favorisent la continuité éducative qui contribue au développement de cet enfant et de son potentiel (Ruel *et al.*, 2008; Ruel & Moreau, 2012).
- Le partage entre les services préscolaires, les parents et l'école permet au milieu qui reçoit l'enfant de mieux le connaître, de s'informer sur sa problématique et, ce faisant, de diminuer les inquiétudes du personnel scolaire (Tétreault, Beaupré, Giroux, & Guérard, 2002). Ce partage d'information et de savoirs est un facteur contributif à la continuité éducative et à une transition de qualité (Malsch *et al.*, 2011; Ruel *et al.*, 2014).

Recommandations pour 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 planifiée 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 », 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 (PI – PSII) et le soutien à offrir.

La première transition scolaire est importante dans la trajectoire scolaire des enfants, particulièrement dans les milieux à risque et pour les enfants ayant des besoins particuliers. Une transition réussie suscite alors l'engagement des enfants et celui des parents dans leurs apprentissages. Dans les milieux préscolaires, le déploiement du *Guide* a été un catalyseur pour mieux soutenir cette première transition. Bien que l'appropriation et l'implantation des principes et des pratiques du *Guide* ne soient pas optimales, les résultats de la recherche illustrent que les groupes de participants, parents, enseignants, membres de la direction d'école et collaborateurs des milieux préscolaires, se sont investis pour améliorer cette première expérience entre l'enfant, l'école et sa famille. Il y a davantage de pratiques de transition mises en place, les moyens de communication pour rejoindre les familles sont utilisés à un plus haut pourcentage, les conditions pour favoriser l'implantation de pratiques transitionnelles sont davantage présentes et les pratiques partenariales entre les différents milieux préscolaires ont augmenté entre 2011-2013. Malgré la courte durée entre les deux collectes de données, ces résultats indiquent une tendance prometteuse vers l'amélioration de l'expérience de la première transition scolaire pour les enfants de milieux défavorisés ou des enfants en difficulté.

Cette recherche comporte quelques limites. D'abord, la durée entre les deux passations du *Questionnaire* (deux années) identifie des tendances, dont certaines sont significatives, révélant une amorce de changement. Il serait intéressant d'évaluer de nouveau les pratiques dans quelques années afin de documenter les changements à long terme et de vérifier le maintien et l'évolution des pratiques actuellement en place. Aussi, les résultats du présent rapport sont basés sur des regroupements statistiques permettant de comparer l'évolution de groupes de participants et non celle d'individus. Ce choix méthodologique offre un portrait général des pratiques au détriment d'une perte d'information sur les caractéristiques locales. Finalement, nous avons regroupé les données des enseignants de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans et conservé uniquement les données des parents dont l'enfant vit une première transition scolaire. Ce choix méthodologique nous a permis de documenter les efforts déployés en milieu scolaire pour accueillir les enfants qui font leur première rentrée à l'école, peu importe si elle se fait à l'âge de 4 ou de 5 ans.

Enfin, les résultats de cette recherche démontrent que des pratiques peuvent être modifiées et instaurées lorsqu'une volonté en ce sens est présente dans les différents milieux préscolaires. L'expérience scolaire des enfants et de leurs parents en a été enrichie. La continuité des efforts est requise. Le développement et la consolidation des pratiques transitionnelles se doivent d'être soutenus par des mesures d'accompagnement et de suivi afin de poursuivre ce qui a été amorcé au cours des dernières années. De même, la responsabilité d'assurer une transition de qualité vers le préscolaire se doit d'être partagée entre tous les acteurs de cette transition. C'est un gage de sa réussite!

RÉFÉRENCES

- Bailey, D. (1999). Foreword. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox & National Center for Early Development et Learning (Éds), *The transition to kindergarten* (pp. xvii-xviii). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school : Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5(2), 106-119.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Éds), *Handbook of child psychology: Volume 1 : Theoretical models of human development (5th ed.)* (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US : John Wiley & Sons Inc.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Dans H. Fabian & A.-W. Dunlop (Éds), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52-63). New York : RoutledgeFalmer.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. (2009). *SAS². Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. Ottawa et Paris. Centre de recherches pour le développement international : Éditions ESKA.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families : Creating essential connections for learning* : Guilford Press.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2014). Conjoint Behavioral Consultation : Implementing a Tiered Home–School Partnership Model to Promote School Readiness. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(4), 300-314. doi : 10.1080/10852352.2014.943636
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, Race, and Parental Involvement during the Transition to Elementary School. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883.
- Corond, M. (2012). La coéducation, une forme démocratique d'éducation. Récupéré de <http://democsa.sharepoint.com/Documents/D2012coeducdemocrat.pdf>
- Côté, A., Goupil, G., Doré, C., Poulin, J.-R., Boisseau, É., & Rousseau, V. (2008). *Étude des pratiques de la transition planifiée au préscolaire chez des enfants présentant un retard global de développement ou un trouble envahissant du développement : examen de la démarche et des perceptions des participants* : Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Saguenay-Lac-Saint-Jean.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic perspectives*, 15(2), 213-238.

- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- Deslandes, R., Bastien, N., & Lemieux, A. (2004). Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique*, 133, 41-44.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School : Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).
- Dunlop, A.-W. (2000). *Perspectives on the child as a learner: Should educators' views of preschool and primary children differ?* Communication présentée à la EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London UK.
- Early, D. (2004). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr & R. d. V. Peters (Éds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp. 1-5).
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition Practices : Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., & Perry, L. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children : A literature review of current processes, practices, and programs. Dans D. H. Molina (Éd.), *School psychology : 21 st century issues and challenges*, pp 235-252, Hauppauge, NY : Nova Science Publishers.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary school journal*, 98(4), 351-364.
- Entwisle, R. D. & Alexander, K. L. (1999). Early schooling and social stratification. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox & National Center for Early Development & Learning (Éds), *The Transition to Kindergarten* (pp. 13-38). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership: Preparing educators and improving schools*. Boulder : Westview Press.
- Fantuzzo, J. W., Rouse, H. L., McDermott, P. A., Sekino, Y., Childs, S., & Weiss, A. (2005). Early childhood experiences and kindergarten success: A population-based study of a large urban setting. *School Psychology Review*, 34(4), 571-588.

- Fowler, S. A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the Transition from Preschool to Kindergarten for Children with Disabilities and Their Families. *Exceptional Children*, 58(2), 136-145.
- Goupil, G. (2003). Les plans d'intervention, de services et de transition. Dans M. J. Tassé & D. Morin (Éds), *La déficience intellectuelle* (pp. 107-123). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Jacques, M. & Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité & G. Pronovost (Éds), *Comprendre la famille : Actes du 6e symposium de recherche sur la famille* (pp. 247-260). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In Transition : Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, S. M., Zhai, F., Raver, C. C., & Society for Research on Educational, E. (2010). Long-Term Impacts of the Chicago School Readiness Project on Children's Behavior in Kindergarten : The Moderating Role of Child Baseline Characteristics and Kindergarten School Quality : Society for Research on Educational Effectiveness.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). Enhancing the Transition to Kindergarten : Linking Children, Families, & Schools, Charlottesville, VA : University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' Reported Transition Practices for Children Transitioning into Kindergarten and First Grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., & Karoly, L. A. (2011). Preparing Preschoolers for Kindergarten. Dans D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Éds), *Transitions to Early Care and Education* (pp. 93-105) : Springer.
- Laverick, D. M. (2008). Starting school: Welcoming young children and families into early school experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 321-326. doi : 10.1007/s10643-007-0201-8
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-Kindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139.
- Machiewicz, M.-P. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en réseau d'éducation prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 73-91.

- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007a). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33-51.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007 b). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18-38.
- Malsch, A. M., Green, B. L., & Kothari, B. H. (2011). Understanding Parents' Perspectives on the Transition to Kindergarten : What Early Childhood Settings and Schools Can Do for At-Risk Families. *Best Practice In Mental Health*, 7(1), 47-66.
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: shaping transition practices. Dans A.-W. Dunlop & H. Fabian (Éds), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 107-119). Maidenhead, England : McGraw Hill.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Miller, K. (2014). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 1-9.
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). La Stratégie d'intervention *Agir autrement* : une stratégie pour contrer les écarts de réussite scolaire entre les milieux défavorisés et les milieux plus favorisés. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/integration/milieux-defavorises/agir-autrement/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1756>.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009 b). Indicateurs de l'éducation - Éd. 2009. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2013). SIAA : Stratégie d'intervention Agir Autrement 2007. Repéré à <http://cise-bslqim.eduaction.ca/outils-de-soutien/leviers/fiche/siaa-strategie-dintervention-agir-autrement.php>

- Miron, J.-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire. Défis et enjeux. Dans N. Royer (Éd.), *Le monde au préscolaire* (pp. 3-22). Montréal : Gaëtan Morin.
- Murphy, M. A., McCormick, K. M., & Rous, B. S. (2013). Rural Influence on the Use of Transition Practices by Preschool Teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 32(1), 29-37.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : A. Colin.
- Perry, B., & Dockett, S. (2008). Voices of children in starting school. Wollongong : Wollongong Transition to School Network.
- Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 62-73.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten Teachers' Practices Related to the Transition to School: Results of a National Survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, & schools*, Baltimore : Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.
- Pianta, R. C. & Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families and children. Dans K. McCartney & D. Phillips (Dir.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 490-507). Malden MA : Blackwell Publishing.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S., & Cox, M. J. (1999). An ecological approach to kindergarten transition. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox & National Center for Early Development & Learning (Éds.), *The transition to kindergarten* (pp. 3-13). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Pierce, D., Powell, N., Marshall, A., Nolan, R., & Fehringer, E. (2008). *Kentucky youth at risk transitions: A report to the Commonwealth*, Richmond, KY : Kentucky Educational Collaborative for State Agency Children.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox & National Center for Early Development & Learning (Éds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 217-252). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.

- Reynolds, A., Magnuson, K., & Ou, S.-R. (2006). PK-3 education : Programs and practices that work in children's first decade. *Foundation for Child Development Working Paper, Advancing PK-3*, 6.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful Transitions for Young Children with Disabilities and Their Families : Roles of School Social Workers. *Children & Schools*, 29(1), 25-34. doi : 10.1093/cs/29.1.25
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The Evolution of Transition Policy for Young Children with Special Needs and Their Families Past, Present, and Future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15.
- Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and Their Families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- 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 à Montréal. Repéré à <http://www.archipel.ugam.ca/4192/> Disponible chez Érudit : <http://www.erudit.org/> Érudit database.
- Ruel, J., & Moreau, A.C. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Développement humain, handicap et changement social*. Actes du colloque Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions; 20(1), 71-78.
- Ruel, J., Moreau, A.C. & April, J. (2014). Planification intersectorielle de la transition vers le préscolaire : regard sur les savoirs en partage. *Revue internationale de communication et de socialisation (RICS)*, 1(1), 47-59.
- Ruel, J., Moreau, A.C., Bérubé, A. & April, J. (2013). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire : Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – Rapport préliminaire*, Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Ruel, J., Moreau, A.C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.
- 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), 860-871.
- Takanishi, R., & Bogard, K. L. (2007). Effective educational programs for young children: What we need to know. *Child Development Perspectives*, 1(1), 40-45.

- Tétreault, S., Beaupré, P., Giroux, M., & Guérard, L. (2002). Conditions gagnantes pour l'inclusion en classe régulière d'enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. *Vivre le primaire*, 15, 24-27.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A., & Pelletier, M.-È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 181-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wang, M. C., Haertl, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. Dans H. J. Walberg, O. Reyes & R. P. Weissberg (Éds), *Children and youth : interdisciplinary perspectives* (pp. 135-142). Thousand Oaks : Sage.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (2012). *Handbook of Adolescent Transition Education*, New York : Routledge.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs. Dans W. Damon, I. E. Sigel & K. A. Renninger (Éds), *Handbook of child psychology, 5th ed. Vol 4 : Child psychology in practice* (pp. 877-954). Hoboken, NJ, US : John Wiley & Sons Inc.
- Welchons, L. W., & McIntyre, L. L. (2014). The Transition to Kindergarten for Children With and Without Disabilities: An Investigation of Parent and Teacher Concerns and Involvement. *Topics in Early Childhood Special Education*, (March), 0271121414523141, Repéré à <http://metatoc.com/papers/40292-the-transition-to-kindergarten-for-children-with-and-without-disabilities-an-investigation-of-parent-and-teacher-concerns-and-involvement>.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family Concerns and Involvement during Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2012). Investigating the Relation between Kindergarten Preparation and Child Socio-Behavioral School Outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176.
- Wright, C., Diener, M., & Kay, S. C. (2000). School readiness of low-income children at risk for school failure. *Journal of Children and Poverty*, 6(2), 99-117. doi : 10.1080/713675961

ANNEXE 1 – PRATIQUES EXEMPLAIRES

Région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

1. Des « petites » pratiques de transition qui font une « grande » différence

- Commission scolaire des Chic-Chocs

2. Un protocole de transition pour favoriser une entrée scolaire harmonieuse

- Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

3. Des pratiques de transition collaboratives à l'image d'une communauté tissée serrée

- Commission scolaire René-Lévesque

Région de Montréal

4. Des pratiques collaboratives intersectorielles pour soutenir une transition de qualité

- Commission scolaire de Montréal, Réseau Centre — Quartier Parc-Extension

5. Des pratiques accueillantes élaborées autour d'une ligne du temps

- Commission scolaire de Montréal, Réseau Nord

Région de l'Outaouais

6. Une équipe-école engagée dans une démarche de transition planifiée

- Commission scolaire des Draveurs

7. Des activités permettant un contact personnalisé avec les familles, une pratique pour soutenir une transition scolaire de qualité

- Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Région du Saguenay-Lac-Saint-Jean

8. Un programme Passe-Partout qui soutient une transition de qualité vers le préscolaire

- Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

9. Comité Passerelle : Bâtir des ponts entre l'école et les CPE

- Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

10. Le napperon « Je me prépare pour la maternelle »

- Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

1. Des « petites » pratiques de transition qui font une « grande » différence

Commission scolaire des Chic-Chocs

Habituellement, les parents de la commission scolaire des Chic-Chocs étaient informés du programme d'éducation préscolaire et du fonctionnement du milieu-école lors d'une rencontre à l'école en août, autour de la rentrée scolaire. Cependant, certaines directions d'école et enseignants du préscolaire remarquaient l'inquiétude des parents n'ayant pas reçu plus tôt ces informations. De plus, dans le cadre du projet de recherche portant sur les pratiques de transition, une activité de sensibilisation a eu lieu concernant l'importance d'une première transition scolaire de qualité. Ainsi, deux directions de quatre écoles de cette commission scolaire ont mis sur pied un comité de travail portant sur cette transition. À la suite de la création de ce comité, un désir de mieux préparer les familles pour la rentrée à la maternelle s'est concrétisé et de nombreuses pratiques ont pu être mises en place dans ces quatre écoles.

Les pratiques suivantes ont été implantées et rapportées par deux enseignants de maternelle d'une école de cette commission scolaire. Elles illustrent l'intérêt des enseignants et des directions de mieux préparer la rentrée à la maternelle. Tout d'abord, au cours de l'année scolaire, lors d'une journée pédagogique, les enfants fréquentant Passe-Partout sont invités à venir faire des activités et à prendre une collation dans les classes de maternelle afin de rencontrer les enseignants et de visiter les lieux. De plus, des invitations sont envoyées dans les CPE et les garderies privées de la région afin d'inviter les enfants de 4 ans à venir assister à la générale du spectacle de Noël. Ensuite, une rencontre d'information pour les parents concernant la rentrée à la maternelle est organisée au mois de mai. Lors de cette rencontre, le livre « L'entrée à la maternelle ça se prépare... » est remis aux parents. Il explique comment se préparer à la rentrée et il donne les renseignements généraux de l'école. Les enseignants du préscolaire, la direction de l'école ainsi que la directrice du service de garde de l'école sont également présentés aux parents. Enfin, quelques jours avant la rentrée, ces enseignants du préscolaire téléphonent personnellement aux parents afin de répondre à leurs questions et pour prévoir un rendez-vous de 15 minutes qui se tient lors de la rentrée progressive. Ce rendez-vous enfant – parent – enseignant permet de présenter la classe à l'enfant, lui montrer son casier et l'aider à placer le matériel qu'il a apporté dans son sac d'école. Ceci aide l'enfant à être mieux disposé et prêt à commencer l'école quelques jours plus tard, tout en sécurisant les parents.

Les directions et enseignants du préscolaire de ces classes de maternelle de la commission scolaire des Chic-Chocs ont pu remarquer plusieurs bienfaits à l'implantation de ces pratiques. En effet, elles permettent de mieux informer et outiller les parents au sujet de la rentrée à la maternelle. De plus, elles permettent de sécuriser et de préparer les enfants, mais également leurs parents. Enfin, elles constituent de belles occasions pour les parents, les enfants, les enseignants et le personnel scolaire de créer des liens forts avant même le début des classes.

En ce sens, toutes ces belles pratiques et activités de transition vers la maternelle, axées vers l'établissement d'une relation entre les familles et l'école, constituent des pratiques exemplaires qui font une grande différence!

2. Un protocole de transition pour favoriser une entrée scolaire harmonieuse

Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

COSMOSS (Communauté Ouverte et Solidaire pour un Monde Outillé, Scolarisé et en Santé) est un regroupement volontaire de partenaires, provenant de ministères et d'organismes du Bas-Saint-Laurent. Un des enjeux prioritaires de COSMOSS est de favoriser une entrée scolaire réussie. À l'automne 2011, l'outil *Aide-moi à entrer à l'école* a été présenté au comité Petite enfance de COSMOSS de la région du Témiscouata. Enchantés par cet outil, les membres de cette table Petite enfance ont mis sur pied un comité afin de développer leur protocole de transition. Le comité intersectoriel est formé d'une coordonnatrice, d'une directrice d'école, de membres issus des CSSS, des organismes communautaires, des CPE et de la commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs. Le protocole de transition, inspiré de l'outil *Aide-moi à entrer à l'école* et du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010), reflète une vision commune de la transition et il est adapté aux spécificités du Témiscouata.

Ce protocole adopté par l'ensemble des organismes, établissements et écoles de la région du Témiscouata, est graduellement implanté depuis 2013. Dans un esprit de collaboration et de continuité, le protocole suggère une multitude de pratiques et d'activités à réaliser par les écoles, les organismes communautaires, les CSSS, les CPE, etc. Elles sont articulées autour d'une ligne du temps. Par exemple, il est suggéré que, lors de l'inscription des enfants à la maternelle, des activités soient prévues pour les enfants tandis que les parents reçoivent des informations supplémentaires sur l'école, ont réponse à leurs questions et remplissent les formulaires avec l'aide de la secrétaire et de la direction. Il est aussi proposé d'inviter les parents et les enfants à visiter l'école avant la rentrée et à rencontrer les enseignantes et les éducatrices du service de garde scolaire, et ce, afin que les familles et les enfants connaissent leur futur environnement physique et humain. De même, le protocole promeut la tenue de plusieurs rencontres avec les parents entre mai et août, en présence des enseignantes. On suggère de remettre aux parents un document sur la préparation de l'enfant afin de réduire le stress lié à sa rentrée scolaire. De plus, on propose aux enfants de jouer dans la cour d'école avant la rentrée. Il est aussi suggéré que les enfants fréquentant les CPE soient invités à venir jouer à l'école avec leurs éducatrices, afin de se familiariser avec l'école et les élèves plus vieux. Enfin, le protocole propose d'autres pratiques qui favorisent une rentrée scolaire positive.

Bien que les retombées du protocole n'aient pas encore été évaluées, les membres de la table de la petite enfance COSMOSS du Témiscouata prévoient qu'il permettra une uniformisation des pratiques entre les milieux, une meilleure transmission de l'information ainsi que des échanges et une continuité entre les différents milieux qui accueillent les enfants. De plus, le protocole de transition favorisera les discussions et les échanges entre les partenaires concernant la transition vers la maternelle, espérant ainsi sécuriser les parents et les enfants.

En somme, l'engagement des partenaires à implanter le protocole de transition dans le but de favoriser une entrée scolaire harmonieuse des enfants d'âge préscolaire et de leur famille, constitue vraiment une pratique exemplaire!

3. Des pratiques de transition collaboratives à l'image d'une communauté tissée serrée

Commission scolaire René-Lévesque

Des pratiques de transition très riches se déroulent à l'école des Quatre-Temps de Nouvelle à la commission scolaire René-Lévesque. Ce qu'il faut souligner, c'est le caractère tissé serré de sa communauté. Ainsi, les pratiques de transition s'inscrivent en continuité avec cet esprit de proximité et de collaboration. Elles résultent d'un désir commun des acteurs qui œuvrent auprès des enfants d'âge préscolaire, de la direction de l'école et de toute la communauté à travailler ensemble au développement et au mieux-être des enfants de leur milieu.

À l'interne, on profite du haut taux de fréquentation au programme Passe-Partout pour familiariser les enfants et leurs parents avec l'école. Des activités conjointes Passe-Partout/maternelle sont planifiées. À l'externe, on retrouve le développement de liens formels ou informels entre l'école, les acteurs intersectoriels, les différents organismes du milieu et des individus en particulier qui font une différence pour les enfants de la communauté. Ainsi, depuis quelques années, des rencontres se déroulent entre la direction d'école, les enseignantes de maternelle, les conseillères en éducation préscolaire, des responsables des CPE, des représentants du CSSS et d'autres organisations afin de favoriser la continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant et de planifier des pratiques qui facilitent leur transition. Notons aussi la grande collaboration qui s'est développée entre les intervenants des CPE, des services de garde en milieu familial, de Passe-Partout et de la maternelle. De plus, de multiples activités impliquant des gens de la communauté sont mises en place, ce qui favorise le goût à l'école et la proximité école-famille-communauté. À titre d'exemple, nommons l'épluchette de blé d'Inde et la partie de sucre organisées annuellement à l'école par un aîné de la communauté. On en profite pour inviter les enfants des services de garde et de Passe-Partout à y participer.

Un effort particulier est déployé afin de faciliter la transition des enfants ayant des besoins particuliers. Au printemps avant la rentrée, un plan de services individualisé et intersectoriel est élaboré afin de planifier la transition de ces enfants, d'échanger avec les intervenants qui connaissent l'enfant et ses parents, de partager les stratégies efficaces et de mettre en place des mesures appropriées en soutien à une transition de qualité. Les éducatrices du service de garde des enfants concernés sont invitées ainsi que les intervenants ayant offert les services, les parents, la direction et les enseignantes. Ce ne sont que quelques exemples de pratiques déployées.

Les participants à ces démarches rapportent beaucoup de bienfaits de ces pratiques de transition et de l'esprit de communauté qui règne à Nouvelle. En effet, ces pratiques assurent une continuité entre les milieux précédemment fréquentés par les enfants. Elles permettent également aux parents et aux enfants de savoir à quoi s'attendre et d'être rassurés par rapport à l'entrée à la maternelle. Ces activités créent également l'envie chez les enfants de commencer l'école, faisant de cette démarche collaborative une pratique exemplaire.

4. Des pratiques collaboratives intersectorielles pour soutenir une transition de qualité

Commission scolaire de Montréal, Réseau Centre — Quartier Parc-Extension

Depuis plus de 15 ans, une table de concertation « petite enfance » existe dans le quartier Parc-Extension à Montréal. Les membres de cette table sont issus de milieux variés : organismes communautaires, Centre de santé et de services sociaux, écoles, centres de la petite enfance, etc. Ils se réunissent en moyenne une fois par mois, parfois davantage. Cette table a développé une démarche et une façon de faire basées sur la collaboration et le travail intersectoriel afin de mieux répondre aux besoins des enfants et des familles de cette communauté multiethnique. Ils parviennent à travailler ensemble autour des problématiques liées à la petite enfance en mobilisant les familles et les ressources nécessaires. Ils veulent ainsi ajuster leurs interventions à la réalité de leur quartier.

Au cours des deux dernières années, les membres de la table de concertation « petite enfance » ont uni leurs efforts pour améliorer l'expérience de la transition vers le préscolaire pour les enfants et leur famille. Ensemble, ils ont évalué leurs pratiques puis développé un plan d'action concerté à partir du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010). Les membres sont parvenus, grâce à leur collaboration et à la mise en commun de leurs savoir-faire professionnels variés et complémentaires, à développer des outils, des programmes et des pratiques favorisant une transition vers le préscolaire qui est de qualité pour les enfants de ce quartier multiethnique.

Voici quelques exemples de pratiques déployées. La planification a permis l'utilisation du « Passeport » par les organisations fréquentées par les enfants, outil qui permet le partage des informations entre les différents milieux de vie de l'enfant, en respect avec les règles de confidentialité. À ce jour, plus de 50 % des familles de ce quartier ont recours à cet outil. Des ateliers d'information pour les parents concernant le système scolaire se sont aussi déroulés. Du porte-à-porte a été effectué dans le quartier pour rejoindre les familles isolées et les informer des services offerts dans la communauté. Ce faisant, on leur a parlé de l'importance de la transition vers l'école et on leur a remis le dépliant sur la transition scolaire et la carte des ressources du quartier. Des visites de l'école par les milieux de garde sont aussi effectuées. Des enfants, dont ceux sur la liste d'attente des services de garde, sont référés vers les ressources du quartier. Les partenaires sont aussi informés des dates d'inscription et d'accueil à l'école. Du temps est dégagé pour planifier et organiser les journées de bienvenue. De même, un comité sur la maturité scolaire a été implanté. Plusieurs autres pratiques, dites gagnantes, ont aussi été mises en place, telles que des ateliers de lecture interactive, le programme « LOVE », le programme « Relis-moi une histoire! », etc.

Les partenaires remarquent que leurs pratiques favorisent une meilleure préparation des enfants et des familles, une plus grande maturité scolaire des enfants, un lien de confiance plus solide entre les familles et les intervenants ainsi qu'un meilleur soutien des enfants ayant des besoins particuliers. En ce sens, la démarche de planification concertée et intersectorielle de pratiques transitionnelles qui respectent les six principes du *Guide* constitue une pratique exemplaire!

5. Des pratiques accueillantes élaborées autour d'une ligne du temps

Commission scolaire de Montréal, Réseau Nord

Trois écoles faisant partie du réseau nord de la commission scolaire de Montréal (CSDM) ont décidé d'améliorer leurs pratiques afin de faciliter la transition des enfants vers le préscolaire. Cette préoccupation fait suite à la sortie du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010) ainsi qu'à leur participation au projet de recherche sur les pratiques de transition. En effet, bien que cette transition ait toujours été importante pour ces écoles, elles ont décidé de mettre en place de nouvelles pratiques inspirées de la ligne du temps présentée dans le *Guide*. Une série de pratiques se déroulant en plusieurs temps, de l'inscription à la rentrée, ont donc été développées. Voici quelques-unes de ces pratiques.

Lors de l'inscription, une table et des jeux sont mis à la disposition des enfants le temps que le parent inscrive l'enfant avec le soutien de la secrétaire. Puis, le parent et son enfant sont invités à visiter l'école et une classe de maternelle, où les enfants fréquentant la maternelle sont appelés à raconter une histoire à ce futur élève. Un signet est ensuite remis à l'enfant, et le parent est informé des dates des activités à venir. Ensuite, en avril, des invitations sont envoyées dans les CPE et les garderies de quartier afin d'inviter les enfants de 4 ans à réaliser une activité à l'école avec les élèves actuels de la maternelle.

Lors d'une journée pédagogique ayant lieu à la fin mai, les futurs élèves et leurs parents sont invités à l'école pour une activité d'accueil appelée Bienvenue à la maternelle. À leur arrivée, les enfants sont pris en charge par les enseignantes de maternelle pour participer à divers ateliers tandis que les parents sont rencontrés par la direction pour une séance d'information. Par la suite, les parents et les enfants sont appelés à visiter différents kiosques mis sur pied selon différentes thématiques comme le programme d'éducation au préscolaire, le service de garde, quoi mettre dans le sac à dos, etc. Lors de cette visite, les familles sont invitées à prendre les dépliants qui les intéressent. Enfin, une rentrée progressive sur trois jours est organisée. Le premier jour, les enfants et leurs parents viennent à l'école en demi-groupe pour une activité d'une heure. Le deuxième jour, les enfants se présentent à l'école en demi-groupe, sans leurs parents, et sont appelés à participer à divers ateliers durant une demi-journée. Le troisième jour de la rentrée progressive, tous les enfants de la maternelle viennent à l'école en même temps pour passer la matinée à la maternelle.

Le personnel de ces écoles a pu constater plusieurs retombées à la suite de cette démarche de planification de la transition vers la maternelle. Tout d'abord, ces pratiques permettent de mieux informer et préparer les familles. Ensuite, elles permettent de sécuriser tant les enfants que leurs parents. De plus, elles créent un climat propice à l'établissement d'un lien de confiance entre l'école et les familles. Enfin, il semble que les parents perçoivent plus positivement ces écoles et ils s'y impliquent davantage depuis la mise en place de cette démarche.

Ainsi, ces pratiques planifiées et mises en place dans ces écoles de la CSDM constituent des pratiques exemplaires puisqu'elles sont planifiées autour d'une ligne du temps et qu'elles sont issues d'un souci de tout le personnel de l'école de bien accueillir les enfants et les familles.

6. Une équipe-école engagée dans une démarche de transition planifiée

Commission scolaire des Draveurs

Depuis plus de deux ans, la transition vers le préscolaire est devenue une priorité à l'école de la Sablonnière de la commission scolaire des Draveurs, dans l'Outaouais. En effet, l'équipe-école de la Sablonnière œuvre depuis 2011 à la mise en place d'activités transitionnelles et à leur amélioration. La directrice en poste, ayant participé au comité SIAA de la commission scolaire, a entendu parler des retombées positives liées à la création d'un comité sur les transitions dans l'école. De plus, l'école de la Sablonnière a bénéficié d'une formation dans le cadre de leur participation au projet de recherche « Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire ». Cette formation portait sur l'importance des transitions de qualité et sur les façons de mettre en place des mesures efficaces pour favoriser cette transition. La directrice de cette école a donc décidé de créer un comité sur les transitions au sein de son école.

Grâce à la formation de ce comité et grâce au désir ardent d'améliorer la transition des enfants, plusieurs activités transitionnelles ont pu être mises en place, évaluées et bonifiées par des enseignantes du préscolaire, la direction, des techniciennes du service de garde scolaire et des intervenants psychosociaux de l'école. La planification de la transition a été réalisée à partir d'une « Ligne du temps ». À titre d'exemple, le personnel de cette école a choisi d'améliorer l'expérience de l'admission pour les enfants et leurs parents. L'admission se fait donc dans une grande salle de l'école où se trouvent également plusieurs intervenants scolaires, tels que des enseignants, des enseignants spécialistes, la direction, etc. Les enfants sont accueillis avec des jeux et des activités tandis que du café, des biscuits et des grignotines sont offerts aux parents. Ensuite, vers la mi-mai, une rencontre appelée le « café-rencontre » est organisée. Ce « café-rencontre », destiné aux parents, se déroule un soir de semaine et vise à informer les parents sur ce qu'est la maternelle, à faire visiter l'école aux parents et surtout à créer un premier lien entre l'école et les parents. Puis, au mois de juin, deux journées portes ouvertes sont organisées. Les enfants et leurs parents sont donc invités à venir de jour à l'école afin de voir comment se déroule une journée à la maternelle et de visiter l'école. Ceux-ci sont accueillis par les enfants de maternelle ainsi que par les enseignantes du préscolaire. Enfin, lors de la première journée de la rentrée progressive, le parent est invité à accompagner son enfant pour une activité à l'école de 45 minutes, afin de rassurer à la fois l'enfant et le parent pour cette première journée dans le milieu scolaire.

Cette démarche de transition planifiée a permis aux enseignantes et à la direction de constater plusieurs améliorations par rapport aux années antérieures. En effet, celles-ci ont constaté que les parents ainsi que les enfants sont moins anxieux, se sentent plus à l'aise et sont mieux préparés qu'auparavant. De plus, ces activités transitionnelles favorisent et accélèrent l'établissement d'une bonne communication et d'une relation de confiance entre l'école et les familles. Enfin, cette nouvelle démarche transitionnelle a permis au personnel scolaire de constater une plus grande implication des parents dans les activités scolaires par la suite.

Pour conclure, la démarche de transition planifiée et structurée mise en place à l'école de la Sablonnière de la commission scolaire des Draveurs constitue une pratique exemplaire, puisqu'elle a permis l'instauration d'une multitude d'activités transitionnelles qui donnent des résultats très positifs pour l'école, les familles et les enfants.

7. Des activités permettant un contact personnalisé avec les familles, une pratique pour soutenir une transition scolaire de qualité

Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Une enseignante de maternelle de l'école Saint-Rédempteur de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais avait constaté le défi de se préparer à accueillir les futurs élèves sans avoir eu d'interactions au préalable avec eux. En collaboration avec la direction de l'école, elle a entrepris des démarches pour remédier à cette situation. Depuis deux ans, quelques activités de transition ont été ajoutées aux activités existantes pour pallier cette lacune.

En effet, à la mi-mai, une rencontre privée d'une heure est organisée par l'enseignante avec chaque parent. Lors de ce premier contact, les parents sont appelés à parler d'eux et de leur enfant, ainsi qu'à parler de leurs questionnements et de leurs inquiétudes. Cette rencontre permet également à l'enseignante d'échanger avec les parents, de leur décrire l'école et de leur parler de sa vision concernant l'objectif de la maternelle, soit de développer le goût de l'école et de développer de nouvelles habiletés par le jeu. À la fin de cette rencontre, cette enseignante donne une lettre d'invitation personnalisée à remettre à l'enfant pour une activité de transition ayant lieu au mois de juin. Par la suite, lors d'une journée pédagogique du mois de juin, les enfants sont appelés à venir en classe pour prendre une collation spéciale, écouter des histoires, faire du bricolage et jouer. Cette activité de 45 minutes permet aux enfants de connaître l'enseignante et de se familiariser avec les lieux. Elle permet également à l'enseignante de mieux connaître les élèves et de discerner si certains ont besoin d'une attention particulière.

Afin de garantir le bon déroulement de ces pratiques de transition vers le préscolaire, il est impératif de miser sur certaines conditions essentielles. En effet, une bonne préparation, de l'ouverture et de la chaleur humaine de la part des enseignants et de la direction sont des facteurs importants de réussite. Mais plus que tout, le contact personnalisé avec les familles est la clé du succès de l'implantation de telles pratiques.

Ces activités de transition ont permis, à l'école Saint-Rédempteur de la commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, de rassurer et d'informer les parents et leurs enfants. On observe que les enfants qui entrent à l'école sont plus prêts et plus confiants. De plus, les activités réalisées ont rendu possible la création d'un lien fort entre cette enseignante et les familles des futurs élèves de la maternelle.

En somme, les activités mises en place par cette enseignante de maternelle dévouée, nées du désir de créer un lien avec les familles et les enfants, constituent une pratique exemplaire, puisqu'elles misent sur la personnalisation du contact avec les futurs élèves et leurs familles.

8. Un programme Passe-Partout qui soutient une transition de qualité vers le préscolaire

Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Le programme Passe-Partout, créé par le ministère de l'Éducation à la fin des années 1970, vise à soutenir les compétences parentales et à favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés. Considérant les retombées positives perçues chez les enfants et leurs parents, la commission scolaire du Lac-Saint-Jean offre, pour sa part, le programme à tous les enfants et parents de son territoire, peu importe leur milieu de provenance.

Les éducatrices en milieu préscolaire de Passe-Partout accueillent les enfants de 4 ans à raison de 2 heures par semaine du début à la fin de l'année scolaire, dans l'école primaire. Les enfants ont ainsi l'occasion de se familiariser avec les locaux, le personnel et la routine de l'école. Les éducatrices travaillent à développer diverses compétences chez les enfants, afin de les préparer à la vie scolaire. De plus, huit rencontres et ateliers avec les parents sont prévus tout au long de l'année. Ce programme mise sur le développement d'un lien avec le parent et leur reconnaît le rôle de premier éducateur de leur enfant. En 2012-2013, environ 87 % des enfants de la commission scolaire et leurs parents fréquentaient le programme Passe-Partout.

Les pratiques des animatrices du programme Passe-Partout ont été identifiées exemplaires au regard de la transition vers le préscolaire pour quelques raisons. D'abord, les animatrices révisent et évaluent ensemble leurs pratiques, et ce, de façon continue. Ensuite, les animatrices dynamiques cherchent constamment à renouveler et à bonifier le programme. Elles sont particulièrement fières d'avoir ajouté des rencontres parents-enfants. Ces rencontres sont des ateliers au cours desquels des thèmes, comme l'autonomie, sont abordés avec les parents de façon interactive. Enfin, en 2012-2013, les animatrices ont comparé leurs façons de faire avec les pratiques du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010). À partir de cet exercice comparatif, elles ont constaté que leur façon de déployer le programme Passe-Partout est en harmonie avec les pratiques gagnantes énoncées dans le *Guide*. De plus, elles ont pu associer leurs pratiques aux six principes pour une transition scolaire de qualité. Elles ont produit un rapport d'activités appuyant ces constatations, rapport qu'elles ont présenté avec fierté à plusieurs instances de la commission scolaire.

Les animatrices ont remarqué plusieurs bienfaits à la suite du déploiement des pratiques. Elles déterminent que les enfants et leurs parents se sentent plus en sécurité et en confiance par rapport au milieu scolaire. Les rencontres et les ateliers permettent aux parents d'être rassurés sur leurs compétences parentales. Elles notent également que les pratiques favorisent les échanges entre l'école, les intervenants et les familles et contribuent à la maturité scolaire des enfants. Enfin, elles génèrent ou accroissent le goût des familles de s'impliquer à l'école.

Les activités déployées par le programme Passe-Partout, sont issues d'une démarche commune et continue d'évaluation et d'amélioration réalisée par les animatrices en vue d'enrichir les activités en soutien à la transition vers le préscolaire, en respect avec les principes du *Guide*. En ce sens, elles constituent une pratique exemplaire!

9. Comité Passerelle : Bâtir des ponts entre l'école et les CPE

Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

Lors de l'implantation du regroupement local « Avenir d'enfants », un constat identifié depuis quelques années devint pour l'équipe une action à privilégier : améliorer la communication et la collaboration entre le milieu scolaire et les CPE du territoire des deux MRC. C'est ainsi que le comité Passerelle a vu le jour. Les membres de ce comité se sont donné trois grandes missions : améliorer les relations entre les partenaires, faire en sorte que l'entrée scolaire soit reconnue comme un moment déterminant dans le développement de l'enfant et finalement impliquer davantage les parents. Concrètement, le comité Passerelle s'est réuni à plusieurs reprises afin de développer cette collaboration pour favoriser une transition de qualité des enfants vers le préscolaire. En conséquence, le plan d'action du comité Passerelle abonde d'activités et de pratiques permettant une plus grande cohésion entre les milieux préscolaires ainsi qu'une meilleure transition des enfants lors de leur rentrée à l'école. Les pratiques issues du comité Passerelle s'ajoutent à d'autres pratiques déjà implantées dans la commission scolaire. Voici quelques-unes de ces pratiques.

Une activité de mise en commun des programmes respectifs des CPE et celui de l'éducation préscolaire s'est déroulée. Cette activité a permis d'établir les ressemblances entre ces deux programmes ainsi que de souligner les particularités qui les distinguent, dans un souci de mieux connaître « l'autre » et d'arrimer les pratiques entre les deux milieux. Aussi, les enseignantes du préscolaire sont dorénavant invitées à passer quelques heures dans les installations des CPE. Elles ont alors l'occasion de voir comment se déroule la routine en CPE et par la même occasion, d'interagir avec leurs futurs élèves. C'est une fenêtre ouverte sur la réalité des CPE et une circonstance opportune pour échanger sur les pratiques respectives de chacun. Les enfants fréquentant les CPE sont pour leur part invités à participer à diverses activités à l'école avec les enfants de la maternelle ou de l'école. De plus, afin de mieux connaître l'enfant et sa famille, un portfolio a été conçu pour permettre aux parents et aux intervenants des CPE de colliger de l'information sur le jeune. Ce document servira dans les prochains mois de document de soutien pour venir présenter l'enfant à son futur enseignant. Il comprend des informations concernant les habitudes de l'enfant comme sa routine, les personnes significatives dans sa vie, les événements marquants, les voyages qu'il a faits, ses sentiments par rapport à l'entrée à l'école, les programmes fréquentés avant l'école, etc.

Le personnel des écoles où se déroulent ces pratiques et les membres du comité Passerelle ont constaté plusieurs retombées positives de ces pratiques de transition : premièrement, une plus grande harmonisation et continuité entre les pratiques éducatives de chacun; deuxièmement, une confiance mutuelle et une plus grande complicité entre la famille, le milieu de garde et le milieu scolaire; et troisièmement, une meilleure préparation pour la rentrée et un sentiment de confiance accru envers cette transition chez les enfants, les enseignants et les parents.

En conclusion, ce désir de travailler en collaboration pour bâtir des ponts entre les écoles et les CPE ainsi que les activités de transition qui en découlent constituent des pratiques exemplaires.

10. Le napperon « Je me prépare pour la maternelle »

Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

En avril 2009, un comité, composé d'enseignantes, a conçu une première version d'un outil appelé le napperon « Je me prépare pour la maternelle ». Ce napperon est né d'un souci, de la part des membres du comité, d'aider les parents des futurs élèves de la maternelle à préparer leur enfant pour cette transition. Également, le napperon se veut un outil qui donne un accès aux familles sur le plan éducatif, avant la rentrée à l'école. Ce napperon a été révisé pour la rentrée 2013 afin de s'assurer de la pertinence de son contenu en lien avec les compétences du préscolaire.

Le napperon « Je me prépare pour la maternelle » est en fait un petit aide-mémoire qui propose aux parents des idées de petits gestes simples et concrets pouvant être réalisés avec l'enfant, comme lui lire des histoires, dessiner, découper, apprendre à s'habiller seul, se moucher sans aide, etc. Cet outil permet donc aux parents de prendre conscience des activités qu'ils font déjà avec leur enfant et d'en identifier d'autres qu'ils pourraient réaliser avec leur enfant. Les stratégies proposées laissent une grande place à la créativité des parents.

Le napperon de format 11 x 17 est plastifié. Il est distribué à chaque parent d'un enfant qui fréquentera la maternelle lors de l'activité préaccueil. Celle-ci se déroule au printemps dans chacune des écoles de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Habituellement, lors de cette activité, les enseignantes de la maternelle sont d'abord présentées aux parents et aux enfants. Puis elles partent avec les enfants pour faire une activité avec eux tandis que les parents poursuivent la rencontre d'information et d'échange avec la direction. Pour cette rencontre, la direction est souvent accompagnée de la travailleuse sociale, de l'infirmière, etc. Il y a alors remise du napperon. Cependant, les modalités de présentation du napperon varient selon les écoles.

Cette pratique est appréciée des milieux scolaires. Plusieurs bienfaits du napperon ont été identifiés, tant pour les enfants et leurs familles que pour le milieu scolaire. En effet, cet outil suscite chez les parents l'envie de s'impliquer auprès de leur enfant dans sa préparation et dans son cheminement scolaire. Le napperon permet également au personnel scolaire d'établir un premier lien avec la famille. Les activités suggérées s'intégrant bien à la vie quotidienne, elles peuvent favoriser chez les enfants une meilleure préparation, une confiance en soi et une plus grande maturité. On croit même que, pour certains enfants, ces activités peuvent contribuer à prévenir certaines difficultés scolaires.

Le napperon s'inscrit d'ailleurs parfaitement dans la visée du projet Cap sur la prévention, qui vise à soutenir les pratiques éducatives afin de prévenir des difficultés scolaires. Les membres du comité sont impliqués dans le projet Cap sur la prévention. Ils sont donc très soucieux de favoriser la transition vers le préscolaire dans une optique préventive. Le napperon « Je me prépare pour la maternelle » s'inscrit donc dans une démarche plus vaste de prévention et il constitue ainsi une pratique exemplaire!



ISBN : 978-2-921839-22-8
ISBN : 978-2-921839-23-5 (PDF)

