



**Stratégie 0-8 ans – Tout pour nos enfants**

**Mesures visant à assurer des transitions  
harmonieuses entre les milieux éducatifs**

**Service de garde éducatif à l'enfance et école**

**RAPPORT D'ÉVALUATION**

**2023**

**Réalisé par :**

Marie-Claude Gauthier  
Conseillère en évaluation de programme

**En collaboration avec :**

Myriam Boivin-Villeneuve  
Coordonnatrice en évaluation et révision de programme et en amélioration continue

**Avec le soutien de :**

Marie-Line Gagnon  
Conseillère en développement de programme

Marie Collet  
Conseillère stratégique  
Association québécoise des centres de la petite enfance

**Coordination et rédaction**

Direction de la veille et des connaissances stratégiques  
Sous-ministériat des politiques et programmes

**Pour information :**

Renseignements généraux  
Ministère de la Famille  
425, rue Jacques-Parizeau, 4<sup>e</sup> étage  
Québec (Québec) G1R 4Z1  
Ligne sans frais : 1 855 336-8568

© Gouvernement du Québec  
Ministère de la Famille

ISBN 978-2-550-96805-4 (PDF)  
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

## La transition

La transition se définit comme une période pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain (Legendre, 2005).

Une transition de qualité désigne une transition harmonieuse pour l'enfant, sa famille et les adultes qui l'entourent. Elle signifie un ajustement mutuel des différents milieux durant cette période, pour favoriser la réussite de l'enfant au tout début de sa scolarisation (Gouvernement du Québec, 2010).

# Faits saillants

La Politique sur la réussite éducative : des valeurs d'universalité, d'accessibilité et d'équité.

La Stratégie 0-8 ans - Tout pour nos enfants : agir le plus tôt possible dans le parcours éducatif des enfants.

Les Mesures Transition : assurer aux enfants des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs.

## Allocation 2016-2017 2020-2021

Environ 37 000 enfants/année.

Plus grande proportion de SGEE qui réalisent des activités de transition.

Plus d'activités par SGEE, par année.

Plus de diversité dans les activités.

Insuffisance de plan de transition concerté.

## Dossier éducatif

Révision de la LSGEE et du RSGEE.

Standards de qualité et outils pédagogiques.

Suivi de la conformité (inspections).

Production des dossiers éducatifs par les SGEE.

Le milieu scolaire ne reçoit pas les dossiers éducatifs.

## Outils

Révision du guide reportée au PGPS.

Les SGEE interviennent sans outil ou appui méthodologique.

Les associations nationales soulignent le manque d'information sur la démarche à entreprendre et le manque de collaboration des écoles.

## Effets perçus

Les parents apprécient l'information reçue, la jugent pertinente et estiment qu'elle diminue leurs inquiétudes.

La préparation des parents à la transition de leur enfant a un effet positif sur leur enfant.

Les enfants démontrent qu'ils acquièrent du vécu en ce qui concerne le passage à l'école et qu'ils développent des liens par eux-mêmes sur le sujet.

L'anxiété chez les enfants diminue au fur et à mesure que les différentes activités sont mises en œuvre.

Les enfants développent des repères et un sentiment de sécurité par rapport au lieu qu'est l'école et aux façons de fonctionner en milieu scolaire.

Les enfants vivent une intégration graduelle avec les amis qui fréquentaient le SGEE auparavant, ou avec les frères et sœurs qui fréquentent déjà l'école.

Les enfants développent la confiance qui leur permet de se sentir en sécurité et prêts pour la rentrée scolaire.

## Enjeu 1

La nécessité d'ancrer ou d'enraciner les activités de transition dans les pratiques éducatives et l'intérêt d'utiliser l'allocation pour faciliter la transition comme instrument soutenant cet ancrage.

## Enjeu 2

Le besoin d'encadrement des interventions en matière de transition, particulièrement l'encadrement intersectoriel/interministériel, méthodologique et administratif.

## Enjeu 3

L'importance d'acquérir plus de connaissances, d'approfondir la réflexion et de promouvoir les actions visant l'équité pour tous les enfants, en matière de soutien à la transition vers l'école.

## Sommaire

Entre 8 % et 21 % des enfants éprouvent des difficultés d'adaptation lors de la première transition scolaire<sup>1</sup>. Ces difficultés risquent de nuire à leur développement global et à leur parcours scolaire<sup>2</sup>. Les passages entre les milieux éducatifs sont donc cruciaux pour tous les enfants, particulièrement pour les enfants vulnérables, ceux ayant des besoins particuliers, ou encore ceux issus de l'immigration récente.

La [Stratégie 0-8 ans — Tout pour nos enfants](#) (Stratégie 0-8 ans) a été développée pour concrétiser les orientations de la [Politique de la réussite éducative](#), en se basant sur ses valeurs d'universalité, d'accessibilité et d'équité. Elle comprend 58 mesures articulées autour de 5 objectifs, dont celui d'assurer aux enfants de 0 à 8 ans des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs, ci-après nommé Mesures Transition. L'intervention visait à faciliter la transition de l'enfant vers l'école; à renforcer la détection des difficultés; à favoriser la transmission des informations dans le cadre des différentes transitions; ainsi qu'à élaborer et à promouvoir divers outils et services favorisant une transition harmonieuse. Mise en œuvre entre 2016-2017 et 2021-2022, l'intervention a été déployée sous la forme d'un soutien financier, d'un renforcement législatif et réglementaire ainsi que d'un appui méthodologique.

L'évaluation des Mesures Transition a été réalisée en 2022-2023. Elle porte sur trois des cinq mesures liées aux transitions éducatives, soit celles dont la responsabilité incombe au ministère de la Famille (Ministère).

La **mesure 2.1** matérialisait un soutien financier aux SGEE pour l'organisation d'activités visant à faciliter la transition des enfants de 4 à 5 ans vers l'école. Ainsi, l'allocation pour faciliter la transition scolaire (allocation) a été intégrée aux [Règles budgétaires et règles de l'occupation](#), puis elle est devenue partie intégrante de la subvention de fonctionnement des centres de la petite enfance (CPE) et des garderies subventionnées (GS) à titre d'allocation spécifique. Tous les SGEE en installation subventionnés qui offrent des services pour les enfants de 4 à 5 ans ont reçu l'allocation, soit environ 1 650 établissements, pour un total annuel d'environ 37 000 enfants. Les versements ont toutefois été interrompus en 2020-2021 en raison des mesures liées à la pandémie de COVID-19. La mise en place de l'allocation a engendré une croissance des proportions de SGEE qui ont réalisé des activités visant à faciliter la transition scolaire, soit entre 10 % et 18 % selon le type de SGEE, pour la période entre 2015-2016 et 2019-2020. Les analyses quantitatives démontrent également qu'à la suite du versement de l'allocation, les CPE, les GS et même les garderies non subventionnées (GNS) ont accru leurs actions dans tous les types d'activités, et les trois types de SGEE ont réalisé un plus grand nombre d'activités de transition scolaire chaque année.

Par ailleurs, l'étude de cas multiples révèle que les SGEE participent à des activités de concertation, mais que la plupart ne s'inscrivent pas dans ce que l'on peut qualifier de « démarche planifiée de concertation

---

<sup>1</sup> DUVAL et BOUCHARD (2013).

<sup>2</sup> ROSENKOETTER, HAINS et FOWLER (1994); RIMM KAUFMAN et PIANTA (2000); PIANTA et KRAFT-SAYRE (2003); CÔTÉ, GOUPIL, DORÉ et POULIN (2008).

pour la transition », qui permet de partager les responsabilités entre les diverses parties prenantes, dans le but d'assurer la diversité et la continuité des actions. Par ailleurs, il n'y a pas de représentant des parents qui siège aux instances de concertation. Les initiatives de collaboration en transition sont très souvent menées par les SGEE, qui doivent adapter leur démarche en fonction des clientèles, qui changent chaque année, et en fonction de contraintes territoriales et organisationnelles. L'enjeu de la première transition scolaire repose donc fortement sur eux, alors qu'ils ont peu de moyens et qu'ils font face à des contraintes hors de leur champ d'action.

La **mesure 2.2** avait pour objet la révision du [Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance](#) (RSGEE) et la création d'un dossier standardisé (dossier éducatif de l'enfant) pour colliger les renseignements relatifs au développement de l'enfant et le remettre aux parents. Ainsi, la [Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance](#) (LSGEE) et le RSGEE ont été amendés pour introduire les obligations liées au dossier éducatif, qui font office de normes ou de standards de qualité. Le Ministère a subséquemment développé des outils pédagogiques à l'intention des SGEE pour les informer des nouvelles exigences législatives et réglementaires et les soutenir dans la complétion des dossiers éducatifs. Le mécanisme des inspections a également été bonifié pour introduire le suivi de la conformité à ces obligations. Depuis 2021-2022, un échantillon de SGEE est inspecté chaque année, conformément aux procédures établies pour les inspections, et les résultats sont communiqués aux SGEE pour qu'ils effectuent les corrections nécessaires afin de se conformer aux exigences. Pour 2021-2022, 1 % des manquements enregistrés étaient liés aux dispositions du dossier éducatif, alors que le taux avoisinait les 4 % pour les six premiers mois de 2022-2023. Ces taux sont considérés comme raisonnables, si l'on tient compte des exigences récentes et du fait que les SGEE sont encore en cours d'adaptation. Les disparités régionales devraient toutefois être surveillées.

L'étude de cas multiples démontre que, sauf pour des cas de force majeure, les dossiers éducatifs sont préparés par les SGEE pour chaque enfant, puis remis aux parents. Cependant, ces derniers ne transmettent pas le dossier éducatif au milieu scolaire. Les outils utilisés par les SGEE pour la préparation des dossiers éducatifs sont variés; certains sont numériques et d'autres manuscrits. Tous reposent sur la qualité et la pertinence des observations réalisées par le personnel éducateur, mais certains faciliteraient la consignation et la transmission des informations. Selon les propos recueillis, les applications numériques demandent un certain temps d'adaptation, mais permettent de produire un dossier plus simplement et plus rapidement. Toujours selon les propos recueillis, le dossier serait plus détaillé et beaucoup plus professionnel (présentation conviviale, simplifiée et efficiente; pertinence du contenu, complétude). Il permettrait de développer une vision à long terme du développement de l'enfant, en présentant les tendances au fil du temps. Bien qu'il ne soit pas un instrument de dépistage ou de diagnostic, il permettrait de s'interroger, de détecter les difficultés de l'enfant, d'être plus proactif en décrivant et consignnant l'état de la situation, et de discuter des enjeux avec les parents. La préparation des dossiers éducatifs de façon manuscrite exigerait plus de temps et d'efforts de rédaction pour le personnel éducateur. Selon les personnes rencontrées, la qualité varierait d'un membre du personnel éducateur à l'autre, étant donné la variabilité des habiletés de rédaction. Outre ces dossiers, d'autres documents sont généralement remplis par les SGEE et les parents, à la demande des centres de services scolaires (CSS) dans le cadre de la rentrée à la maternelle. Tout bien considéré, de nombreux efforts sont

déployés par les SGEE pour produire divers documents sur le développement de chaque enfant, mais le dossier éducatif élaboré selon les dispositions du RSGEE est sous-utilisé par le milieu scolaire, alors qu'il constitue actuellement le document officiel, dont les informations sont objectives et répondent à des standards, qui est formellement privilégié par le Ministère pour faciliter la transition du SGEE vers l'école.

La **mesure 2.4** prévoyait la révision du [Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité](#) (Guide), élaboré en 2010 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et le ministère de la Famille. Cette mesure n'a toutefois pas été réalisée. Les raisons communiquées sont notamment l'implantation de la maternelle 4 ans, qui visait tous les enfants, ainsi que l'appropriation du dossier éducatif par les milieux, dont l'implantation a été retardée en raison de la pandémie. La mesure a été replanifiée dans le [Plan d'action interministériel \(PAI\) 2022-2025 de la Politique gouvernementale de prévention en santé \(PGPS\)](#).

L'étude de cas révèle que les SGEE réalisent tous une démarche ou des activités de transition sans recourir au Guide ou à une approche méthodologique particulière. En outre, tous les SGEE à l'étude appuient leur intervention éducative sur le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#), mais sa troisième édition ne contient pas de contenu méthodologique spécifiquement conçu pour soutenir concrètement les SGEE dans leur rôle, ainsi que pour développer une démarche planifiée et concertée pour rehausser les pratiques et faciliter la transition des enfants. Le document mentionne seulement que « la transition entre le SGEE et l'école étant déterminante pour la réussite éducative future de l'enfant, le SGEE, les parents et les écoles sont invités à se concerter pour faciliter cette importante transition<sup>3</sup> ».

Par ailleurs, les associations nationales et leurs membres ont indiqué au Ministère que les informations transmises aux SGEE concernant l'allocation étaient insuffisantes pour qu'ils puissent bien comprendre les démarches à mener et connaître les dépenses admissibles. Les associations et leurs membres ont également souligné des difficultés de collaboration avec les écoles. Dans ce contexte, et compte tenu de l'objectif de la Stratégie 0-8 ans et de la cohérence des Mesures Transition, le rappel de l'existence du Guide et de la possibilité de s'y référer aurait sans doute constitué un meilleur outil pour les SGEE qu'une simple lettre administrative mentionnant la nouvelle allocation. En outre, le Guide aurait probablement constitué un argument pour faciliter la collaboration avec les écoles. Un mécanisme de communication (par exemple une boîte courriel) permettant aux SGEE de poser des questions, d'exprimer les contraintes auxquelles ils faisaient face et de communiquer leur expérience quant à l'utilisation du Guide aurait aussi représenté un outil pertinent et permis d'amorcer le recensement des bonnes pratiques, comme suggéré dans la Stratégie 0-8 ans.

Planifiées à hauteur de 26 140 000 \$, les Mesures Transition ont atteint 57 % d'exécution financière, ce qui reflète la mise en œuvre partielle de l'intervention. Selon les analyses, la pandémie de COVID-19 a eu d'importantes répercussions, et le niveau d'exécution financière avoisinerait plutôt les 95 % si les activités n'avaient été affectées par les contraintes sanitaires.

---

<sup>3</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2019). *Accueillir la petite enfance – Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*.

Les effets répertoriés au cours de l'évaluation des Mesures Transition tendent manifestement vers les effets attendus de l'intervention, notamment :

- Les parents estiment que l'information reçue diminue leurs inquiétudes;
- La préparation des parents a un effet positif sur leur enfant;
- Les enfants démontrent qu'ils acquièrent du vécu sur le sujet du passage à l'école;
- L'anxiété chez les enfants diminue au fur et à mesure que les différentes activités sont mises en œuvre;
- Les enfants développent des repères par rapport au lieu qu'est l'école et aux façons de fonctionner en milieu scolaire;
- Les enfants vivent une intégration graduelle;
- Les enfants développent la confiance qui leur permet de se sentir en sécurité et prêts pour la rentrée scolaire.

L'évaluation des Mesures Transition selon les questions normalisées du Secrétariat du Conseil du trésor (SCT) indique que l'intervention était pertinente en 2016-2017 et qu'elle l'est toujours en 2023. Les interventions en matière de transition scolaire sont cohérentes avec les responsabilités des parties prenantes, avec la mission du Ministère et avec les orientations gouvernementales. La nature de l'intervention, qui s'articulait sur trois piliers, était pertinente pour atteindre les objectifs, mais la renonciation de la composante méthodologique (Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité) a créé des lacunes dans le soutien aux SGEE pour la mise en œuvre de leur démarche. La cohérence interne de l'intervention a été affectée par trois éléments, notamment l'absence d'activité visant à transmettre le dossier éducatif vers l'école. Les activités menées ont été réalisées en conformité avec les mécanismes courants du Ministère. Toutefois, certains flux d'informations n'ont pas été suffisamment fonctionnels pour permettre le suivi rigoureux des mesures. Les objectifs opérationnels et les objectifs d'intervention ont partiellement été atteints. La séparation des responsabilités des Mesures Transition entre le MEQ et le ministère de la Famille a facilité la mise en œuvre des interventions, mais a fort probablement engendré des répercussions sur la collaboration et la planification d'actions concertées sur le plan local (SGEE, école, CSS, etc.).

L'évaluation de la durabilité des Mesures Transition démontre qu'elles ont eu un effet positif en matière de développement durable. Cependant, elles présentent le risque de contribuer à une certaine iniquité dans l'accès et la qualité des services offerts, puisqu'elles ne ciblent pas les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent les SGEE non subventionnés, ceux en milieu familial et ceux dits hors réseau.

Trois enjeux émergent de l'évaluation des Mesures Transition, à savoir :

1. La nécessité d'ancrer ou d'enraciner les activités de transition dans les pratiques éducatives et l'intérêt d'utiliser l'allocation pour faciliter la transition comme instrument soutenant cet ancrage;
2. Le besoin d'encadrement des interventions en matière de transition (intersectoriel/interministériel, méthodologique et administratif);
3. L'importance d'acquérir plus de connaissances, d'approfondir la réflexion et de promouvoir les actions visant l'équité pour tous les enfants, en matière de soutien à la transition vers l'école.

## Table des matières

<b>1.</b>	<b>Contexte de mise en œuvre et d'évaluation des Mesures Transition .....</b>	<b>13</b>
1.1.	Cadre d'intervention.....	13
1.2.	Raison d'être des Mesures Transition .....	14
<b>2.</b>	<b>Description des Mesures Transition.....</b>	<b>16</b>
2.1.	Objectifs des Mesures Transition.....	16
2.2.	Nature des interventions et activités planifiées .....	16
2.3.	Clientèles cibles .....	17
2.4.	Principaux acteurs : rôles et responsabilités .....	17
2.5.	Intrants .....	18
2.6.	Résultats attendus : extrants et effets .....	19
<b>3.</b>	<b>Stratégie d'évaluation.....</b>	<b>21</b>
3.1.	Gouvernance de l'évaluation.....	21
3.2.	Objectifs et enjeux évaluatifs .....	22
3.3.	Méthodologie d'évaluation .....	22
3.3.1	Analyse quantitative .....	23
3.3.2	Analyse qualitative.....	23
3.3.3	Collecte des données d'évaluation.....	25
3.3.4	Analyse des données d'évaluation .....	26
3.4.	Limites de l'évaluation .....	28
<b>4.</b>	<b>Constats d'évaluation .....</b>	<b>30</b>
4.1.	Bilan des Mesures Transition .....	30
4.1.1.	Mise en œuvre des trois activités (mesures 2.1, 2.2 et 2.4) .....	30
4.1.2.	Budget, exécution financière et reddition de comptes.....	35
4.1.3.	Résultats des Mesures Transition selon les analyses quantitatives au niveau provincial ..	38
4.1.4.	Résultats des Mesures Transition selon l'étude de cas multiples.....	45
4.2.	Effets perçus des Mesures Transition et niveau d'appréciation des parties prenantes.....	60
4.3.	Sommaire des enjeux évaluatifs retenus selon les questions normalisées du Secrétariat du Conseil du trésor.....	65
4.4.	Évaluation des Mesures Transition selon la démarche de prise en compte des principes de développement durable.....	72
<b>5.</b>	<b>Enjeux à considérer pour la transition des enfants vers l'école.....</b>	<b>74</b>
<b>6.</b>	<b>Conclusions .....</b>	<b>79</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>.....</b>	<b>80</b>
Annexe 1 :	Modèle logique des Mesures Transition .....	81
Annexe 2 :	Schéma récapitulatif de la méthodologie d'évaluation.....	82
Annexe 3 :	Méthodologie utilisée pour répondre aux questions normalisées du SCT.....	83

Annexe 4 : Fiche d'évaluation de la durabilité des Mesures Transition.....	84
Annexe 5 : Étude de cas multiples .....	87
Annexe 5.1 Schéma récapitulatif du protocole d'étude de cas multiples.....	88
Annexe 5.2 Rapports individuels des cinq cas à l'étude.....	89
Annexe 5.3 Analyse transversale des cinq cas à l'étude : différences et similitudes.....	90
<b>Bibliographie .....</b>	<b>104</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : SGEE sélectionnées selon les critères de l'étude de cas multiples .....	24
Tableau 2 : Bilan de la collecte des données pour l'étude de cas multiples .....	26
Tableau 3 : Sommaire des enjeux évaluatifs retenus selon les douze questions normalisées du SCT .....	65

## Liste des figures

Figure 1 : Dimensions prises en compte au cours de l'évaluation.....	22
Figure 2 : Population cible - Allocation pour faciliter la transition scolaire.....	30
Figure 3 : Montants versés aux SGEE subventionnés à titre d'allocation pour faciliter la transition scolaire (\$ CA) .....	31
Figure 4 : Budget alloué et dépenses réalisées pour les Mesures Transition .....	35
Figure 5 : Exécution financière des Mesures Transition.....	35
Figure 6 : Évolution de la proportion de SGEE ayant réalisé des activités visant à faciliter la transition scolaire ..	38
Figure 7 : Évolution de la proportion de SGEE n'ayant pas réalisé d'activités visant à faciliter la transition scolaire .....	39
Figure 8 : Évolution de la proportion de GS ayant mené des activités de transition, selon le type d'activité.....	40
Figure 9 : Évolution de la proportion de CPE ayant mené des activités de transition, selon le type d'activité .....	39
Figure 10 : Évolution de la proportion de GNS ayant mené des activités de transition, selon le type d'activité ...	40
Figure 11 : Évolution de la proportion de CPE en fonction du nombre minimal d'activités de transition réalisées au cours de l'année.....	41
Figure 12 : Évolution de la proportion de GS en fonction du nombre minimal d'activités de transition réalisées au cours de l'année.....	42
Figure 13 : Évolution de la proportion de GNS en fonction du nombre minimal d'activités de transition réalisées au cours de l'année .....	42
Figure 14 : Manquements à la LSGEE et au RSGEE concernant les dispositions relatives au dossier éducatif - 2021- 2022.....	43
Figure 15 : Manquements à la LSGEE et au RSGEE concernant les dispositions relatives au dossier éducatif - 1 <sup>er</sup> avril au 30 septembre 2022 .....	44
Figure 16 : Types de manquements à la LSGEE et au RSGEE concernant les dispositions relatives au dossier éducatif - 2021-2022.....	44
Figure 17 : Types de manquements à la LSGEE et au RSGEE concernant les dispositions relatives au dossier éducatif - 1 <sup>er</sup> avril au 30 septembre 2022.....	44
Figure 18 : Types d'activités pour faciliter la transition scolaire, réalisées par les cinq SGEE visés par l'étude de cas multiples.....	51
Figure 19 : Moyenne du nombre d'activités de transition réalisées par les SGEE participant à l'étude de cas multiples.....	51

## Liste des acronymes

AQCPE	Association québécoise des centres de la petite enfance
CPE	Centre de la petite enfance
CSS	Centre de services scolaires
CLSC	Centre local de services communautaires
CEPN	Conseil en éducation des Premières Nations
DVCS	Direction de la veille et des connaissances stratégiques
DPLI	Direction des politiques et de la lutte contre l'intimidation
DFR	Direction du financement du réseau
DSCQ	Direction du soutien à la conformité et à la qualité
GS	Garderie subventionnée
GNS	Garderie non subventionnée
IMSE	Indice de milieu socio-économique
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
LSGEE	Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PCR	Place à contribution réduite (en service de garde)
PGPS	Politique gouvernementale de prévention en santé
RSCEE	Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance
RSCE	Responsable de service de garde éducatif en milieu familial
RSSS	Réseau de la santé et des services sociaux
SCT	Secrétariat du Conseil du trésor
SGEE	Service de garde éducatif à l'enfance
TES	Technicienne en éducation spécialisée
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UQO	Université du Québec en Outaouais

# 1. Contexte de mise en œuvre et d'évaluation des Mesures Transition

## 1.1. Cadre d'intervention

En janvier 2018, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que le ministre de la Famille ont conjointement lancé la [Stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de 0-8 ans 2017-2022](#) (Stratégie 0-8 ans). Elle constitue le premier d'une série de livrables mis en œuvre dans la foulée de la [Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir 2017 2030](#), annoncée en juin 2017.

La Stratégie 0-8 ans a été développée pour concrétiser les orientations de la Politique de la réussite éducative, en reprenant ses principes et ses objectifs qui répondent aux valeurs d'universalité, d'accessibilité et d'équité. Elle met l'accent sur la nécessité d'agir le plus tôt possible dans le parcours éducatif des enfants, puisque la période d'âge visée représente une étape cruciale de leur développement global. Elle comprend 58 mesures articulées autour de 5 objectifs, à savoir : (1) favoriser l'égalité des chances pour tous les enfants; (2) assurer aux enfants de 0 à 8 ans des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs (ci-après nommées Mesures Transition); (3) soutenir des pratiques éducatives et pédagogiques de qualité; (4) permettre à tous les enfants d'acquérir les compétences essentielles en lecture, en écriture et en mathématiques à la fin de la deuxième année du primaire; (5) accompagner les parents et favoriser la mobilisation et la concertation des acteurs<sup>4</sup>.

L'évaluation de la Stratégie 0-8 ans est une décision du Conseil du trésor qui prévoit l'évaluation des Mesures Transition. Les motifs de cette décision reposent notamment sur le fait que les transitions se trouvent à la frontière entre les actions du ministère de l'Éducation (MEQ) et celles du ministère de la Famille (Ministère)<sup>5</sup>.

**La présente démarche d'évaluation des Mesures Transition se situe au cœur de l'objectif 2 de la Stratégie 0-8 ans, qui comporte cinq mesures<sup>6</sup> visant à assurer des transitions entre les milieux éducatifs. L'évaluation porte toutefois sur trois des cinq mesures, soit celles devant être évaluées par le Ministère, précisément les mesures 2.1, 2.2 et 2.4. Les deux autres mesures de l'objectif 2 sont sous la responsabilité du MEQ.**

L'évaluation des Mesures Transition prend en compte le caractère obligatoire des questions normalisées pour un programme en phase de révision, comme spécifié au document sur les [Outils d'évaluation des](#)

---

<sup>4</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de 0-8 ans*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ministère de la Famille.

<sup>5</sup> Note de la sous-ministre adjointe, le 26 octobre 2018, mandat n° 160064.

<sup>6</sup> Les cinq mesures sont exposées dans le cadre logique du programme, en annexe à ce document.

[programmes](#) élaboré par le Secrétariat du Conseil du trésor (SCT). La section 4.3 de ce rapport expose les résultats d'évaluation selon lesdites questions.

## 1.2. Raison d'être des Mesures Transition

Une étude réalisée en 2013 indiquait qu'entre 8 % et 21 % des enfants éprouvent des difficultés d'adaptation lors de la première transition scolaire<sup>7</sup>. Lors des consultations publiques sur la réussite éducative en 2016, plusieurs participants et participantes ont exprimé des inquiétudes à l'égard des nombreux changements que vivent les enfants pendant les huit premières années de leur vie, et rappelé l'importance des transitions pendant la petite enfance.

En effet, les résultats de plusieurs recherches scientifiques<sup>8</sup> indiquent que les difficultés d'adaptation des enfants risquent de nuire à leur développement global et à leur parcours scolaire. Les passages entre les milieux éducatifs sont donc cruciaux pour tous les enfants, particulièrement pour les enfants vulnérables, ceux ayant des besoins particuliers, ou encore ceux issus de l'immigration récente. De ce fait, il importe de favoriser la continuité des services qui leur sont offerts entre les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE), les établissements scolaires et ceux du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS).

L'échange d'information entre les parents et les intervenantes et intervenants, sur le parcours des enfants et sur leurs réactions aux changements, favorise la réussite de l'intégration à l'école. Le soutien aux parents, qui vivent eux aussi une période d'adaptation, facilite leur appropriation du nouveau milieu éducatif. La démarche de transition scolaire vise donc à planifier des activités de mise en commun des savoirs et des expertises des adultes qui connaissent l'enfant, afin qu'il profite d'une continuité des services et qu'il vive une transition harmonieuse.

L'apport de la Stratégie 0-8 ans aux transitions scolaires vise à assurer la continuité des services offerts aux enfants, pour éviter des bris de services qui pourraient affecter leur trajectoire, notamment au moment de la transition entre les milieux éducatifs. Les bris de services peuvent engendrer des difficultés d'adaptation lors des passages d'un milieu à un autre, contribuer aux difficultés de développement, et conséquemment affecter la réussite scolaire. La Stratégie 0-8 ans vise plus précisément à établir les conditions favorables pour que les enfants<sup>9</sup> :

- soient soutenus, dès leur plus jeune âge, par des parents mieux outillés et plus engagés, par des milieux éducatifs accessibles, de qualité, en mesure de favoriser leur bien-être et de répondre à leurs besoins en temps opportun;
- puissent profiter d'une transition harmonieuse vers l'éducation préscolaire afin d'amorcer leur parcours scolaire du bon pied;

---

<sup>7</sup> DUVAL et BOUCHARD (2013).

<sup>8</sup> ROSENKOETTER, HAINS et FOWLER (1994); RIMM KAUFMAN et PIANTA (2000); PIANTA et KRAFT-SAYRE (2003); CÔTÉ, GOUPIL, DORÉ et POULIN (2008).

<sup>9</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de 0-8 ans*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ministère de la Famille.

- terminent le premier cycle de l'enseignement primaire, munis des outils nécessaires à l'atteinte de leur plein potentiel, confiants et bien engagés dans leur réussite.

Étant donné l'importance de cet enjeu de développement pour les enfants, le gouvernement du Québec a effectué des investissements au cours des dernières années en matière de transitions entre les milieux éducatifs. Le but de ces interventions était précisément de faciliter le passage des enfants des SGEE au milieu préscolaire.

## 2. Description des Mesures Transition

### 2.1. Objectifs des Mesures Transition

L'objectif 2 de la Stratégie 0-8 ans constitue l'objectif général des Mesures Transition qui visent à « Assurer aux enfants, des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs ». Les objectifs spécifiques sont :

- de faciliter la transition de l'enfant vers l'école;
- de renforcer la détection des difficultés et favoriser la transmission des informations dans le cadre des différentes transitions;
- d'élaborer et promouvoir divers outils et services favorisant une transition harmonieuse.

### 2.2. Nature des interventions et activités planifiées

Les interventions mises en œuvre dans le cadre des Mesures Transition se déploient sous la forme d'un soutien financier, d'un renforcement législatif et réglementaire ainsi que d'un appui méthodologique.

Les Mesures Transition concernent principalement la création et l'utilisation d'outils de même que la réalisation d'activités, dans le but de favoriser des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs. Précisément, elles s'articulent autour des activités suivantes :

**Mesure 2.1 :**

Soutenir financièrement les SGEE afin qu'ils organisent des activités facilitant la transition de l'enfant vers l'école<sup>10</sup> (visites dans les écoles; activités avec des élèves plus âgés; échanges d'information entre les parents, les SGEE et les écoles; etc.).

**Mesure 2.2 :**

Créer un dossier standardisé (dossier éducatif de l'enfant) à remettre aux parents, dans lequel sont colligés les renseignements relatifs au développement de l'enfant.

Réviser le règlement de la [Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance](#) (LSGEE) pour y inclure les renseignements sur le dossier de l'enfant.

**Mesure 2.4 :**

Réviser le [Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité](#) (Guide).

---

<sup>10</sup> La Mesure 2.1 est une intervention dite « en cours » dans la Stratégie 0-8 ans, c'est-à-dire qu'elle a débuté avant l'adoption de la stratégie elle-même, dans le cadre du Plan économique du Québec et de la Politique de la réussite éducative.

## 2.3. Clientèles cibles

Les mesures 2.1, 2.2 et 2.4 de la Stratégie 0-8 ans visent plus spécifiquement les parents et leurs enfants de 4 à 5 ans fréquentant un SGEE, ainsi que la direction et le personnel des SGEE qui sont reconnus et subventionnés.

Les écoles sont également ciblées lorsqu'elles accueillent les enfants pour des visites d'initiation, lorsqu'elles participent à des activités de concertation avec les milieux de garde, lorsqu'elles prennent en considération le dossier de l'enfant provenant du SGEE, ou lorsqu'elles participent à l'élaboration, à la révision et à la diffusion d'outils sur la transition scolaire.

## 2.4. Principaux acteurs : rôles et responsabilités

Dans le cadre des Mesures Transition, les rôles et les responsabilités des ministères de la Famille et de l'Éducation sont :

Pour le ministère de la Famille :

- d'apporter des modifications à la réglementation issue de la LSGEE, notamment concernant le dossier éducatif pour chaque enfant inscrit dans un SGEE;
- de déterminer les éléments à prendre en compte dans le dossier éducatif de l'enfant, pour présenter une description sommaire de son évolution, dans chacun des domaines de développement (physique et moteur, cognitif, langagier, ainsi que social et affectif), dans le portrait périodique;
- d'assurer, en collaboration avec le MEQ, une cohérence et une complémentarité des informations et des activités liées à une première transition scolaire, notamment pour les enfants ayant des besoins particuliers, et ce, tant du côté des milieux scolaires que des SGEE;
- de verser l'allocation pour faciliter les activités de transition éducative;
- de mettre à jour le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité, publié en 2010;
- de participer, conjointement avec le MEQ, à l'évaluation des mesures (2.1, 2.2 et 2.4) contribuant à la Stratégie 0-8 ans en matière de transitions éducatives.

Pour le MEQ :

- de soutenir les services portant sur le processus de transition des enfants de 4 à 5 ans dans les écoles primaires;
- de participer à des rencontres sur le dossier des transitions en collaboration avec le ministère de la Famille;
- de participer, conjointement avec le ministère de la Famille, à l'évaluation des Mesures Transition de la Stratégie 0-8 ans.

Les directions, les éducatrices et éducateurs des SGEE ainsi que le personnel enseignant au préscolaire sont les principaux acteurs concernés par l'organisation des activités et l'élaboration des outils de transition, en collaboration avec le personnel professionnel du ministère de la Famille. Leurs rôles sont :

Pour les SGEE :

- de mettre en place des activités visant à assurer la transition des enfants de 4 à 5 ans entre le SGEE et l'école primaire;
- de créer et de tenir à jour un dossier standardisé, conformément aux directives établies, permettant de consigner les informations sur le développement de l'enfant;
- d'élaborer des outils et de mettre en place des services visant à favoriser une transition harmonieuse entre le SGEE et l'école, pour les enfants de 4 à 5 ans.

Pour les écoles primaires :

- de soutenir les services portant sur le processus de transition des enfants de 4 à 5 ans vers les écoles primaires;
- de participer à des rencontres d'échanges d'information avec les SGEE et les parents.

Les parents et les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent un SGEE bénéficient, quant à eux, de la mise en œuvre des mesures.

## 2.5. Intrants

Les **ressources humaines** concernées par la mise en œuvre des trois mesures évaluées sont les suivantes :

- Le personnel professionnel du Ministère;
- Les directrices et directeurs, les conseillères et conseillers pédagogiques ainsi que les éducatrices et éducateurs des SGEE;
- Les directions ainsi que le personnel enseignant des écoles primaires.

Les **ressources financières** attribuées aux Mesures Transition sont constituées d'un montant de 30 340 000 \$<sup>11</sup> pour assurer aux enfants de 0 à 8 ans des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs pour la période de 2017-2018 à 2021-2022<sup>12</sup>.

Les budgets ont été planifiés à partir de différentes sources, selon les mesures, et se déclinent comme suit :

- Pour la **mesure 2.1**, une allocation de transition est versée aux SGEE. Un montant de 25 M\$ sur cinq ans est alloué au financement pour les années 2017-2018 à 2021-2022<sup>13</sup>. L'enveloppe budgétaire provient du Fonds des services de garde éducatifs à l'enfance (4 M\$/an) et des fonds

---

<sup>11</sup> Tableau-synthèse, Stratégie 0-8 ans — Tout pour nos enfants.

<sup>12</sup> À noter que les premiers versements de l'allocation pour faciliter la transition scolaire ont été effectués au cours de l'année 2016-2017.

<sup>13</sup> Direction du financement du réseau (DFR), communication personnelle le 18 août 2021.

propres de la Stratégie 0-8 ans (1 M\$/an). L'allocation fait partie intégrante de la subvention de fonctionnement des centres de la petite enfance (CPE) et des garderies subventionnées (GS). Elle est calculée sur la base d'un barème équivalant à 140 \$ par enfant, selon le paiement d'une place à contribution réduite en service de garde (PCR), âgé de 48 à 59 mois, fréquentant un SGEE à temps complet. Le nombre d'enfants à temps complet âgés de 48 à 59 mois, pour chaque installation, est calculé selon une formule préétablie, à partir du dernier rapport financier du SGEE qui est disponible<sup>14</sup>. L'allocation est calculée sur une base annuelle et est versée à titre prévisionnel aux CPE et aux GS. À la réception du rapport financier final pour l'année concernée, le calcul est reproduit et des ajustements sont apportés si nécessaire, sur la base des données effectives.

- Le financement de la **mesure 2.2** (dossier éducatif) est d'un montant de 1 M\$, soit 500 000 \$ en 2017-2018 et 500 000 \$ en 2018-2019. L'enveloppe budgétaire provient du [Plan d'action interministériel 2017-2021 de la Politique gouvernementale de prévention en santé](#) (PGPS)<sup>15</sup>.
- Le financement de la **mesure 2.4** (outils/guide) est d'un montant de 140 000 \$ en 2019-2020. L'enveloppe budgétaire provient des fonds spécifiquement alloués à la Stratégie 0-8 ans.

Les mesures qui sont sous la responsabilité du MEQ ont été budgétisées à hauteur de 4,2 M\$ pour la période 2017-2018 à 2021-2022, ce qui complète le total d'un peu plus de 30 M\$ sur cinq ans pour les Mesures Transition.

## 2.6. Résultats attendus : extraits et effets

La **mesure 2.1** cible les extraits suivants :

- Les SGEE reçoivent un montant d'allocation spécifique de transition pour les enfants de 4 à 5 ans, ce qui permet :
  - de faciliter la concertation et l'organisation d'activités de prise de contact entre les différents intervenantes et intervenants concernés (personnel scolaire, personnel des SGEE et parents);
  - de mettre en œuvre des activités de transition adaptées aux besoins individuels des enfants présentant des besoins particuliers;
  - de rembourser les frais encourus pour permettre aux jeunes enfants de visiter leur futur milieu scolaire et d'y vivre des activités d'accueil.

La **mesure 2.2** vise les extraits suivants :

- Le [Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance](#) (RSGEE), qui apporte les précisions nécessaires à la LGSEE, est modifié et en vigueur;

---

<sup>14</sup> Nombre de jours d'occupation PCR des enfants de 48 à 59 mois ÷ le nombre de jours ouvrables de l'année financière. Tiré des Règles budgétaires pour l'exercice financier 2019-2020 — Centres de la petite enfance.

<sup>15</sup> Direction des ressources financières (DRF), communication personnelle. Il s'agit de la mesure 1.1.1 du PGPS, sous la responsabilité de la Direction du développement des enfants (DDE), actuellement la Direction des politiques et de la lutte contre l'intimidation (DPLI).

- Un dossier éducatif est produit par les SGEE pour chaque enfant et contient, entre autres, le portrait périodique de son développement en fonction des domaines physique et moteur, cognitif, langagier, social et affectif.

La **mesure 2.4** vise les extraits suivants :

- Le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – version 2010 – est révisé afin d’intégrer les lignes directrices soutenant l’utilisation d’un outil de communication pour chaque milieu, et des exemples de bonnes pratiques en matière de soutien à une transition scolaire de qualité.

Selon la Stratégie 0-8 ans, les effets de l’objectif 2, soit les effets des cinq mesures liées aux Mesures Transition, se distinguent selon l’âge des enfants. Ils sont :

**Pour les enfants de 0 à 4 ans :**

- des enfants dont les parents auront établi un lien de confiance avec les services éducatifs;
- des enfants dont les besoins auront été identifiés et qui seront soutenus dès les premières transitions.

**Pour les enfants de 4 à 5 ans :**

- des enfants qui auront établi, par l’entremise de diverses activités, des liens sociaux harmonieux avec le personnel de leur SGEE ou de leur future école, et qui seront plus confiants d’entreprendre leur cheminement scolaire;
- des enfants soutenus lors de leur entrée à l’école par des parents bien informés et des milieux accueillants.

**Pour les enfants de 6 à 8 ans :**

- des enfants bénéficiant d’une réponse adaptée à leurs besoins et ayant une plus grande réussite éducative grâce à des classes disposant de plus de ressources;
- des enfants qui auront bénéficié d’une continuité de services entre le SGEE et l’école pour favoriser leur réussite.

Les trois mesures faisant l’objet de la présente évaluation peuvent engendrer des effets sur tous les groupes d’âge, mais auront principalement une incidence sur le groupe d’enfants de 4 à 5 ans, qui sont effectivement en phase de transition entre les SGEE et le milieu scolaire.

L’effet ultime des trois Mesures Transition mises en œuvre par le Ministère est de créer une transition harmonieuse pour l’enfant, des SGEE vers l’école.

## 3. Stratégie d'évaluation

### 3.1. Gouvernance de l'évaluation

La Direction de la veille et des connaissances stratégiques (DVCS) a assuré la réalisation de l'évaluation des trois mesures sous la responsabilité du Ministère. Elle était chargée de l'élaboration du cadre d'évaluation, de la conception des outils de collecte des données, de la supervision de la collecte et de la production du rapport d'évaluation. Elle a consulté les gestionnaires et le personnel professionnel associés au dossier dans les directions concernées du Ministère.

Conformément aux bonnes pratiques, la DVCS a mis en place et animé un comité d'évaluation, dont le rôle était de valider le cadre d'évaluation avant son dépôt au SCT, de suivre et de faciliter les travaux d'évaluation ainsi que de s'assurer de la qualité et de la complétude du rapport d'évaluation. Le comité était composé :

- de la coordonnatrice de la Stratégie 0-8 ans;
- de la coordonnatrice des Mesures Transition;
- d'une représentante de l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ);
- de deux membres<sup>16</sup> de l'équipe de l'évaluation de la DVCS.

À noter que la responsable de la Stratégie 0-8 ans au sein de la Direction des politiques et de la lutte contre l'intimidation (DPLI)<sup>17</sup> a délégué sa responsabilité de membre du comité à la coordonnatrice des Mesures Transition, déjà membre, qui lui a fait des comptes-rendus sur les travaux, et à laquelle elle a communiqué ses préoccupations.

Par ailleurs, un représentant du MEQ devait participer au comité mis en place par la DVCS. Toutefois, avant le démarrage des travaux, le MEQ a fait savoir qu'il entreprenait sa propre évaluation pour les mesures de la Stratégie 0-8 ans qui le concernaient et que son personnel ne siègerait pas au comité de la DVCS.

Ce rapport a été approuvé par le directeur de la DVCS, qui l'a transmis au comité directeur (CODIR) du Ministère pour recommandation. Le rapport a ensuite été envoyé à la sous-ministre pour approbation. Une fois approuvé, ledit rapport a été transmis au MEQ, puisque les Mesures Transition concernent les deux ministères.

---

<sup>16</sup> Étant donné sa responsabilité concernant la réalisation de l'évaluation, la DVCS désigne deux membres afin que les travaux puissent se réaliser de manière efficiente en toutes circonstances (par ex. : cas de maladie, surcharge de travail, incompatibilité d'horaires, redéploiement, etc.).

<sup>17</sup> Auparavant la Direction de la planification des stratégies — Familles et enfance (DPSFE).

## 3.2. Objectifs et enjeux évaluatifs

L'objectif de l'évaluation est de produire de l'information en soutien aux prises de décision relatives aux Mesures Transition entre les milieux éducatifs. Notamment, les travaux d'évaluation doivent permettre :

1. de produire un bilan de la mise en œuvre des trois mesures visant à assurer des transitions harmonieuses entre les services éducatifs (2.1, 2.2 et 2.4);
2. de mesurer le niveau d'appréciation des acteurs concernés par les trois mesures visant à favoriser les transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs;
3. d'identifier les effets perçus à court terme des trois mesures sur les transitions en milieu éducatif;
4. de dégager les enjeux à considérer à l'avenir, dans le cadre des transitions en milieu éducatif.

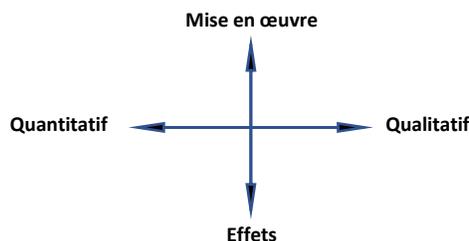
Outre ces objectifs d'évaluation convenus avec les parties prenantes, les questions normalisées du SCT ont été abordées pour répondre aux enjeux décisionnels de pertinence, de cohérence, de conformité et d'efficacité.

Afin de mieux intégrer la recherche d'un développement durable dans les sphères d'intervention publiques, l'évaluation a également pris en compte les principes du développement durable, tels que définis par la [Loi sur le développement durable \(chapitre D-8.1.1\)](#) (voir la section 4.4 et l'annexe 4 à ce sujet).

## 3.3. Méthodologie d'évaluation

La méthodologie d'évaluation des Mesures Transition repose sur une approche mixte d'analyse quantitative et qualitative, ainsi que sur l'analyse de la mise en œuvre et des effets que les interventions ont engendrés. Les informations collectées ont été prises en compte selon ces quatre dimensions, comme l'illustre la figure 1, pour établir des résultats d'évaluation selon plusieurs points de vue et perspectives.

Figure 1 : Dimensions prises en compte au cours de l'évaluation



Le schéma récapitulatif de la méthodologie d'évaluation est présenté en annexe 2. Il a permis d'effectuer la triangulation des sources et des données afin d'accroître la robustesse des constats d'évaluation.

### 3.3.1 Analyse quantitative

L'analyse quantitative a été faite à partir des rapports publiés par le Ministère sur la [Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec – Analyse des rapports d'activités soumis par les divisions des entreprises de services de garde éducatifs à l'enfance](#), qui sont publiés chaque année par le Ministère. Les données sur les activités visant à faciliter la transition vers l'école ont été extraites et examinées pour fins d'évaluation. Quelques autres informations quantitatives, par exemple sur les montants versés à titre d'allocation de transition, ont également été prises en compte dans ces analyses.

### 3.3.2 Analyse qualitative

L'analyse qualitative a été conduite selon une approche inductive<sup>18 19</sup>. Elle a été réalisée par l'entremise d'une étude de cas multiples, de manière à permettre l'examen des relations entre les cas à l'étude et certains éléments contextuels ainsi que l'observation des comportements et des processus organisationnels<sup>20</sup>. Puisque l'environnement influe significativement sur le développement de l'enfant<sup>21</sup>, le choix de cette méthodologie permettait de développer graduellement une compréhension holistique des conditions de préparation et de mise en œuvre des activités de transition, ainsi que des effets qu'elles peuvent engendrer.

L'étude de cas multiples soulève deux enjeux, soit la diversification et la saturation<sup>22</sup>.

Pour répondre aux besoins de **diversification**, l'échantillon de cas à l'étude a été constitué de cinq SGEE, sélectionnés selon l'approche de cas contrastes ou de cas extrêmes<sup>23</sup>, avec comme volonté d'effectuer des comparaisons et d'examiner les différences et les similitudes. Selon cette approche, la sélection des cas n'est pas faite sur la base de leur représentativité du réseau des SGEE au Québec, mais plutôt sur le fait qu'ils offrent « des situations suffisamment contrastées (différentes) pour nous permettre d'arriver à une bonne compréhension du phénomène étudié<sup>24</sup> ». Le recours à des cas contrastes « permet de voir si des répliques logiques résistent à la confrontation avec les données empiriques. Cela renforce par ailleurs la généralisation analytique<sup>25</sup> ». Ainsi, les cinq cas à l'étude ont été sélectionnés en fonction des critères suivants :

- **Le type de milieu de garde et le financement ou non des activités de transition** : pour les Mesures Transition, le Ministère a financé les SGEE en installation. Les trois types de SGEE en installation ont donc été ciblés pour l'étude de cas (CPE, GS et GNS) dans la perspective d'établir

---

<sup>18</sup> DENIS, J., GUILLEMETTE, F. et LUCKERHOFF, J. (2019).

<sup>19</sup> DUPRIEZ, VINCENT (2006).

<sup>20</sup> YIN R. K. (2009).

<sup>21</sup> INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2017). L'EQDEM cite également plusieurs auteurs, notamment à la p. 22.

<sup>22</sup> PIRÈS, A. P. (1997) cité dans SAVOIE-ZAJC, LORRAINE (2007).

<sup>23</sup> LECOMPTÉ et PRESISSE (1993) cité dans SAVOIE-ZAJC, LORRAINE (2007).

<sup>24</sup> RIDDE, DAGENAIS et coll. (2012).

<sup>25</sup> YIN (2009).

certaines comparaisons et certains constats lors de l'analyse (public/privé, avec/sans financement, etc.).

- **L'espace géographique (urbain/rural)** : les aspects qui concernent la ruralité et l'urbanité sont des facteurs géographiques pouvant influencer les services fournis par les SGEE. [La caractérisation de l'Institut national de santé publique du Québec \(INSPQ\)](#) a été retenue, puisqu'elle permet d'écarter les banlieues agricoles situées à l'intérieur du territoire urbain et d'intégrer les centres de services situés en milieu rural. En outre, l'INSPQ dispose d'un outil Web facilitant l'identification du découpage rural/urbain par municipalité, ce qui permet d'établir une corrélation avec les données disponibles auprès de Statistique Canada.
- **La diversité culturelle** : les informations provenant du recensement 2016 de Statistique Canada sur les minorités visibles et sur les personnes avec le statut d'immigrant, plus précisément les données regroupées par « subdivisions de recensement (municipalités) avec une population de 5 000 ou plus », ont été utilisées pour cibler les territoires qui présentent une forte ou une faible diversité culturelle.
- **Le profil du milieu selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE)** : l'indice est produit par le MEQ à partir des deux variables explicatives les plus fortes de la non-réussite scolaire<sup>26</sup>. En outre, l'IMSE est l'indice reconnu par le ministère de la Famille, sur le plan socio-économique, pour le développement d'outils et de programmes, etc.

Ces critères ont été choisis parce qu'ils ont des impacts plus ou moins importants sur l'émergence des facteurs de risque défavorisant certains enfants dans leur cheminement scolaire<sup>27</sup>. Outre ces quatre critères, la spécificité du contexte autochtone a également été prise en compte. Selon cette démarche, les cinq cas sélectionnés pour l'étude sont présentés au tableau 1 :

**Tableau 1 : SGEE sélectionnés selon les critères de l'étude de cas multiples**

N° cas	SGEE	N° installation	Type de SGEE et financement	Espace géographique	Diversité culturelle	Profil socio-économique du territoire	Spécificité autochtone
1	Lieu des petits de St-Michel	n° 2327-1836	CPE avec allocation de transition	Urbain Montréal	Forte	Défavorisé	Non
2	La Belle journée inc.	n° 1628-2998	CPE avec allocation de transition	Rural Chandler	Faible	Défavorisé	Non
3	Académie Les p'tits Bonzaï	n° 3001-5217	Garderie sans allocation de transition	Urbain Bécancour	Faible	Favorisé	Non

<sup>26</sup> Les deux variables sont la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, de certificat ou de grade (représentant 2/3 du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (représentant 1/3 du poids de l'indice). Pour plus de détails, voir : [\[http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation\]](http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation).

<sup>27</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2010).

N° cas	SGEE	N° installation	Type de SGEE et financement	Espace géographique	Diversité culturelle	Profil socio-économique du territoire	Spécificité autochtone
4	Les Petits Trésors du lac	n° 3001-4027	Garderie avec allocation de transition	Rural Ville de Lac-Brome	Forte	Favorisé	Non
5	Sakihitokiwa m	n° 3005-1576	CPE avec allocation de transition	Rural Opitciwan	Faible	Défavorisé	Oui

Pour assurer la **saturation**, l'intégralité de l'approche des SGEE a été prise en compte au cours de l'étude, c'est-à-dire à partir de l'idéation d'une démarche ou d'une action en matière de transition scolaire, jusqu'aux effets que cette action peut engendrer sur les enfants, en posant un regard objectif sur toutes les étapes de réalisation, y compris les relations qu'elles impliquent avec les diverses parties prenantes.

L'étude de cas contrastes a été réalisée selon des niveaux d'analyse imbriqués, sur les thèmes que sont le contexte; l'approche, les outils et les activités de transition; les relations avec les parents; les relations avec les écoles; ainsi que le dossier éducatif de l'enfant. Ces thèmes ont été utilisés pour former un cadre d'analyse consistant, qui permet une étude de cas individuel propre à chaque milieu ainsi que la réplique d'un milieu à l'autre, conformément à la méthodologie reconnue pour les études de cas multiples<sup>28</sup>.

Une fois les données collectées selon le cadre d'analyse établi, chaque cas a fait l'objet d'un rapport d'étude de cas individuel préparé selon une démarche itérative de va-et-vient entre les données et les analyses. Le rapport a été soumis pour commentaires, amendements et approbation par le milieu de garde à l'étude. L'étape de validation par les SGEE a permis d'assurer la fiabilité des résultats après la triangulation des données et de confirmer la compréhension du sujet avec le milieu. Elle a également contribué à assurer la validité interne de l'étude de cas.

Le schéma récapitulatif du protocole de l'étude de cas est présenté à l'annexe 5.1. Les rapports individuels de l'étude de cas sont disponibles à l'annexe 5.2.

### 3.3.3 Collecte des données d'évaluation

La collecte des données a été planifiée de manière à obtenir des informations des « actants » c'est-à-dire ceux qui ont planifié et qui ont participé aux activités de transition, tout comme des « réactants » c'est-à-dire ceux qui bénéficient de l'action, et des « mandants » soit les décideurs concernés par l'intervention.

Ainsi, la collecte des données sur la mise en œuvre des mesures a été réalisée à partir des entretiens semi-dirigés et des documents fournis par les acteurs clés de l'intervention au sein des différentes directions du Ministère.

<sup>28</sup> YIN, R. K. (2009).

La collecte des données de l'étude de cas multiples a été réalisée par l'équipe d'évaluation de la DVCS auprès des intervenants des cinq milieux dans lesquels interviennent les SGEE sélectionnés. En premier lieu, les SGEE ont fait l'objet d'une revue documentaire. Ensuite, une fiche informative leur a été soumise afin qu'ils précisent certains aspects de leur démarche de transition. Puis, des rencontres et des groupes de discussion ont été réalisés avec les cadres des directions et du personnel éducateur des installations visées par l'étude de cas, ainsi qu'avec du personnel enseignant dans les écoles ou des conseillères et conseillers des centres de services scolaires (CSS) de chaque milieu à l'étude. Plusieurs guides d'entretien spécifiques à chaque type d'intervenant ont été préparés afin d'assurer une collecte d'informations uniformisée. Un sondage a également été élaboré à l'intention des parents dont les enfants avaient fréquenté les cinq installations et qui ont vécu la transition entre 2017-2018 et 2020-2021. Ainsi, 176 parents ont reçu un courriel les invitant à répondre au sondage. En plus, les plateformes Facebook d'un SGEE et d'une école ont été utilisées pour transmettre le formulaire de sondage aux parents d'une installation, puisque ce moyen était fortement recommandé par les personnes intervenantes du milieu<sup>29</sup>. La collecte des données a toutefois posé certaines limites, présentées à la section 3.4.

Le tableau 2 expose les résultats de la collecte de données de l'étude de cas, qui atteignent 74 % des objectifs initiaux, ce qui permet d'affirmer que l'information collectée est suffisante, pertinente, fiable, actualisée et corroborée.

**Tableau 2 : Bilan de la collecte des données pour l'étude de cas multiples**

SGEE	Documents du SGEE	Fiche informative liée à l'évaluation	Rencontre avec la personne dirigeante	Rencontre avec le personnel éducateur	Rencontre avec le personnel d'une école ou d'un CSS	Dossiers éducatifs consultés	Disponibilité de la liste de contacts des parents pour les années visées
Cas n° 1 : CPE Lieu des petits de St-Michel	★	★	★	★			★
Cas n° 2 : CPE La belle journée inc.	★	★	★	★	★		★
Cas n° 3 : GNS Académie Les p'tits Bonzaï	★		★		★		★
Cas n° 4 : GS Les Petits Trésors du lac	★		★	★	★		
Cas n° 5 : CPE Sakhitokiwam	★	★	★	★	★	★	★

### 3.3.4 Analyse des données d'évaluation

L'analyse documentaire a été utilisée pour la revue des écrits sur les Mesures Transition fournis par les différentes unités administratives du ministère de la Famille, ainsi que pour les plateformes ou les

<sup>29</sup> Il s'agit du SGEE en communauté autochtone, localisée en milieu forestier. Les communications adressées aux parents sont transmises le plus souvent par l'application Messenger ou la page Facebook de l'organisation.

programmes pédagogiques, les régies internes, les rapports d'activités, les documents sur la transition, etc., fournis par les SGEE à l'étude.

L'analyse des données quantitatives a été effectuée à l'aide du tableur Excel. Elle a permis de produire des tableaux et des graphiques présentant les informations relatives aux activités de transition réalisées par les SGEE au niveau provincial et par les SGEE de l'étude de cas. Elle a également été utilisée pour différentes analyses reliées à l'étude de cas (situation financière, approche pédagogique, etc.). Cette étape visait, notamment, à poser un regard sur les tendances qui se sont établies dans le temps.

Les entretiens et les groupes de discussion ont fait l'objet de comptes-rendus rapportant les propos des interlocuteurs, y compris les citations marquantes. Une analyse de discours a été réalisée en tenant compte du contexte dans lequel évoluent les interlocuteurs et des thèmes d'analyse abordés par l'étude de cas.

Les informations issues des documents, les données quantitatives sous forme graphique et les propos issus des entretiens et des groupes de discussion ont été triangulés afin d'établir l'état de la situation, tant pour les cinq milieux de garde à l'étude (rapport de l'étude de cas individuel) que pour la mise en œuvre et les effets des Mesures Transition dans leur globalité (à même ce rapport).

Les informations issues des rapports des études de cas individuels validés par les cinq SGEE participants ont ensuite fait l'objet d'une analyse transversale<sup>30</sup> afin d'identifier les différences notables pour chacun des cas et les similitudes entre les cas. Cette analyse croisée a permis d'établir des conclusions, qui doivent être abordées selon le concept de généralisation analytique plutôt que dans le cadre d'une généralisation statistique fondée sur l'analyse d'échantillons probabilistes jugés représentatifs d'une population. La généralisation analytique ne cherche pas à sélectionner « l'expérience représentative », mais vise avant tout l'enrichissement théorique, c'est-à-dire que les résultats de la recherche viennent compléter une théorie existante<sup>31</sup>. Plusieurs chercheurs<sup>32</sup> font consensus sur le fait que la force de généralisation de l'étude de cas repose bien moins sur le nombre de situations individuelles étudiées (moins importantes) que sur les différences entre les cas ou sur la portée théorique des interprétations. La sélection des cinq cas contrastes répond donc à cet enjeu. Et dans cet esprit, la généralisation analytique édifiée rejoint la définition de Verhoeven, qui affirme que « c'est le lien établi entre les données, conditions pragmatiques et intersubjectives de production de ces données, et propositions théoriques qui permet la généralisation<sup>33</sup> ».

Le tableau d'analyse croisée pour les cinq cas à l'étude est présenté à l'annexe 5.3. Les principales conclusions de cette analyse croisée sont présentées à la section 4.1.4 de ce rapport et permettent de faire des liens avec les résultats de recherches issus de la littérature existante.

---

<sup>30</sup> Aussi appelée « analyse croisée » ou « *cross cases conclusions* », selon YIN, R.K. (2009).

<sup>31</sup> YIN, R. K. (2003).

<sup>32</sup> YIN, R. K. (2003); GOBO (2004); BRYMAN et BELL (2003); KANTER (1977); FLICK (2004).

<sup>33</sup> DUPRIEZ (2006).

Toutes ces différentes sources d'information et ces diverses méthodes d'analyse contribuent à alimenter les constats sur la mise en œuvre et les effets engendrés par les Mesures Transition, ainsi que sur les enjeux à considérer pour l'avenir.

### 3.4. Limites de l'évaluation

La pandémie de COVID-19 qui a frappé le Québec tout comme le monde entier au printemps 2020 a considérablement affecté la mise en œuvre des Mesures Transition. Les activités d'échange entre les milieux de garde et les écoles ont d'abord été interdites, et ensuite très fortement entravées. Le personnel des SGEE a dû faire face à une série de mesures sanitaires qui ont limité son champ d'action en matière d'intervention éducative. Le soutien financier aux SGEE pour l'organisation et la réalisation des activités de transition a été suspendu. La mise en œuvre des programmes du Ministère a également été sérieusement ralentie. Dans ce contexte, la réalisation et l'évaluation des Mesures Transition comportent certaines limites occasionnées par des raisons de force majeure.

Les résultats de la collecte de données de l'étude de cas ont été affectés par plusieurs facteurs contextuels, notamment le temps limité du personnel des SGEE étant donné la pénurie de main-d'œuvre dans le réseau des SGEE, les connaissances limitées du personnel récemment embauché sur les actions réalisées dans le passé, les communications difficiles en milieu forestier (CPE en communauté autochtone) et la confidentialité des documents (dossiers éducatifs, coordonnées des parents).

L'approche initialement prévue pour étudier le thème du dossier éducatif de l'enfant a été révisée en cours d'évaluation, étant donné la complexité liée à la demande de consentement des parents pour prendre connaissance d'un certain nombre de dossiers éducatifs des enfants<sup>34</sup>. Les éléments généraux du contenu ainsi que les mécanismes de préparation et de communication du dossier éducatif ont donc été analysés, en lieu et place de l'approche d'analyse de conformité d'un échantillon de dossiers avec les différentes obligations du RSGEE. Les éléments clés des lignes directrices du Ministère sur le dossier éducatif ont été considérés (articles du RSGEE, guide de préparation, fiche d'auto-inspection, etc.). Les questions qui se sont avérées les plus pertinentes dans le cadre des présents travaux sont celles qui ont été les plus discutées, notamment la pertinence de l'information transmise dans le dossier éducatif; la contribution du dossier éducatif pour soutenir la détection des difficultés de l'enfant et pour faciliter la transition; et la communication du dossier aux parents et au personnel scolaire.

La méthodologie initiale prévoyait des limites quant à la collecte des données auprès du personnel enseignant de niveau préscolaire<sup>35</sup> dans les cinq milieux à l'étude. Des dispositions raisonnables ont été prises afin de joindre les écoles. Ainsi, trois écoles et un CSS ont pu participer aux travaux d'évaluation,

---

<sup>34</sup> Pour la majorité, les parents ne fréquentent plus le SGEE, étant donné que les enfants fréquentent maintenant le milieu scolaire. En outre, selon la LSGEE, seul un inspecteur autorisé ou un représentant d'un bureau coordonnateur de la garde éducative en milieu familial dans l'exercice de ses fonctions est habilité à consulter un dossier éducatif sans l'autorisation préalable d'un parent.

<sup>35</sup> Le personnel sollicité auprès des écoles était constitué d'enseignantes de maternelle 5 ans, qui ont reçu des enfants ayant fréquenté l'un des cinq SGEE participant à l'étude de cas multiples. Une d'entre elles avait déjà enseigné la maternelle 4 ans et a partagé des informations au sujet de leur transition.

dans quatre milieux différents. Au terme de la démarche, l'équipe de la DVCS estime que les mesures de mitigations envisagées ont porté fruit et que les résultats des échanges avec ce groupe d'intervenants et d'intervenantes sont très satisfaisants.

Le sondage a été préparé et envoyé aux parents par l'entremise de la plateforme Dialogue Insight du Ministère. Toutefois, le taux de réponse au sondage a été d'environ 4 % des parents sollicités<sup>36</sup>, bien que deux rappels aient été envoyés à la suite du premier envoi. Parmi les causes probables de ce faible taux de réponse, on peut envisager une certaine forme de détachement des parents pour le sujet abordé, étant donné que leurs enfants ont quitté le SGEE depuis plusieurs années. Les changements d'adresse, les possibilités d'oublis en raison du temps qui s'est écoulé, les transitions plus ou moins préoccupantes, etc. sont également des facteurs à considérer. En définitive, les données du sondage ne peuvent être utilisées dans le cadre de l'évaluation. Conséquemment, les effets présentés dans la section 4.2 de ce rapport sont des « effets perçus », c'est-à-dire des perceptions du personnel éducateur et des directions des SGEE, du personnel enseignant des écoles et du personnel du CSS<sup>37</sup> ayant participé aux travaux d'évaluation. Néanmoins, il importe de souligner que les intervenantes et intervenants qui ont participé aux travaux sont issus de différents milieux et de diverses organisations et qu'ils interviennent plusieurs heures par semaine, pendant plusieurs mois, auprès des enfants ayant été préparés et ayant vécu la transition du service de garde vers l'école. Leurs habiletés professionnelles, tout comme leurs connaissances des enfants, de leurs comportements habituels, de leurs développements, etc. leur permettent sans nul doute de poser un regard objectif sur les effets des Mesures Transition sur ceux-ci.

Enfin, dans certains milieux à l'étude, plusieurs actions en matière de transition scolaire sont réalisées, notamment les activités des SGEE, mais également celles du programme Passe-Partout, qui est mis en œuvre dans de nombreuses localités du Québec, et celles des agents et agentes de développement pour la première transition scolaire, qui agissent au sein des CSS depuis 2018-2019. En ce sens, les effets perçus recensés dans le cadre des travaux d'évaluation doivent être considérés comme des effets bruts, c'est-à-dire qu'ils peuvent être attribuables aux Mesures Transition, mais également aux autres programmes, et fort probablement à l'action combinée de toutes ces interventions.

---

<sup>36</sup> Huit parents sur 176 ayant été invités par courriel, en plus des parents contactés par les plateformes Facebook utilisées, ont répondu au sondage.

<sup>37</sup> Concernés par les activités de transition et la mise en œuvre du programme Passe-Partout.

## 4. Constats d'évaluation

### 4.1. Bilan des Mesures Transition

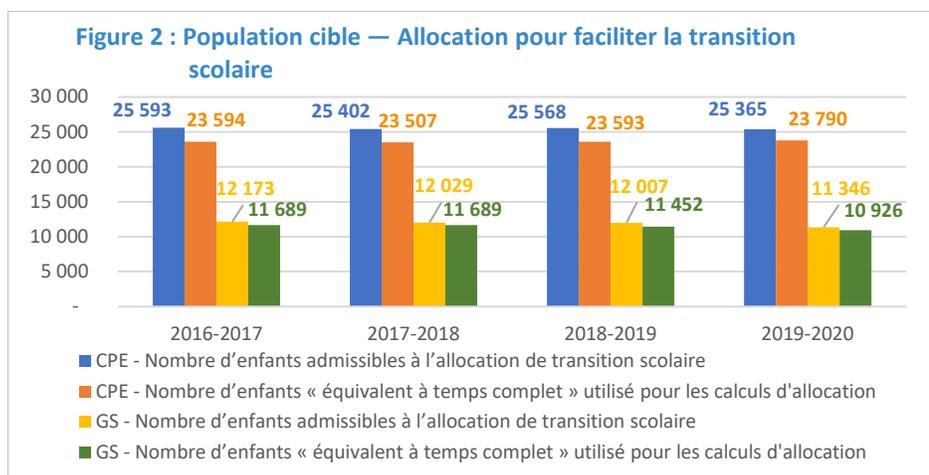
L'analyse de la mise en œuvre a permis d'approfondir les connaissances sur les mécanismes mis en place pour la réalisation des trois mesures sous la responsabilité du Ministère et les résultats qu'elles ont produits.

#### 4.1.1. Mise en œuvre des trois activités (mesures 2.1, 2.2 et 2.4)

Le suivi de la mise en œuvre des Mesures Transition a été confié à une responsable de la DPLI<sup>38</sup>, sous la supervision de la coordonnatrice de la Stratégie 0-8 ans. Toutefois, plusieurs directions ont participé à la mise en œuvre de l'intervention, qui s'est inscrite dans les activités courantes du Ministère.

La **mesure 2.1** matérialisait un soutien financier aux SGEE afin qu'ils puissent organiser des activités visant à faciliter la transition des enfants de 4 à 5 ans vers l'école. Elle a été amorcée dès 2016-2017, avant même l'adoption de la Stratégie 0-8 ans, avec le soutien financier du [Plan économique du Québec](#). Elle a pris la forme d'une lettre envoyée aux SGEE, afin de signifier le versement de l'allocation pour faciliter la transition scolaire. À partir de 2017-2018, l'allocation a été intégrée aux [Règles budgétaires et règles de l'occupation](#), puis est devenue partie intégrante de la subvention de fonctionnement des CPE et des GS à titre d'allocation spécifique. Elle était calculée sur une base annuelle et versée mensuellement aux CPE et aux GS par la DFR<sup>39</sup>. La somme de l'allocation était d'environ 140 \$ par enfant âgé de 48 à 59 mois fréquentant un SGEE à temps complet<sup>40</sup>.

Tous les SGEE subventionnés offrant des services pour les enfants de 4 à 5 ans ont reçu l'allocation, soit un total d'environ 1 650 établissements, selon les années. La population cible totalisait environ 37 000 enfants par année, comme le montre le tableau ci-contre.



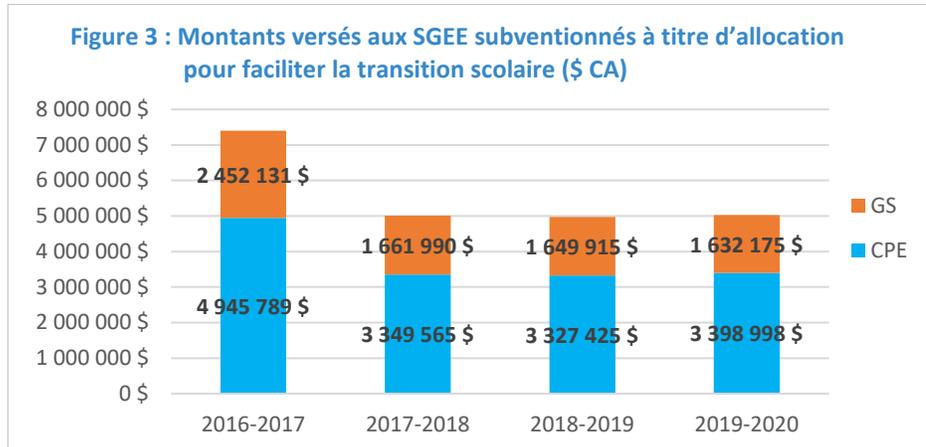
Source : DFR, novembre 2021 et juillet 2022.

<sup>38</sup> Auparavant la Direction de la planification et des stratégies Familles et Enfance (DPSFE).

<sup>39</sup> Auparavant la Direction du financement des services de garde éducatifs à l'enfance (DFSSEE).

<sup>40</sup> Le nombre d'enfants à temps complet âgés de 48 à 59 mois est obtenu par la division du « nombre de jours d'occupation PCR » des enfants âgés de 48 à 59 mois pour une année donnée » par « le nombre de jours de services dans l'année ».

Les montants versés annuellement pour ladite allocation sont présentés à la figure 3, en fonction du type de SGEE admissible. À hauteur de plus de 7 M\$ en 2016-2017, les sommes versées avoisinent les 5 M\$ pour les autres années où elles ont été versées. La mesure a été suspendue en 2020-2021 et en 2021-2022, à la suite des mesures sanitaires mises en place en raison de la pandémie de COVID-19.



Source : DFR, juillet 2022.

Étant versée dans le cadre de la subvention de fonctionnement, la reddition de comptes pour l'utilisation de l'allocation pour faciliter la transition scolaire a été faite selon le mécanisme prévu pour ladite subvention. Ce mécanisme ne permet pas de connaître pour quelles activités un SGEE a utilisé l'allocation. Néanmoins, depuis plusieurs années, les SGEE ont la responsabilité de remplir annuellement le questionnaire Écho Sondage ou BIP Recherche pour rapporter leurs activités au Ministère. Depuis 2013-2014, des questions ont été introduites au formulaire afin de disposer d'information sur les types d'actions menées par les SGEE pour faciliter la transition scolaire. C'est à partir de ces informations que les statistiques présentées à la section 4.1.3 ont été produites. Ces activités démontrent, dans une certaine mesure, pour quel type d'activité l'allocation a pu être utilisée.

Selon une lettre adressée à un SGEE<sup>41</sup>, le document informant les prestataires de la nouvelle allocation pour faciliter la transition scolaire fournissait l'exemple qu'elle pouvait servir à « organiser des sorties pour que les enfants puissent se familiariser avec leur future école ou encore mettre en place de nouvelles activités ayant pour but de susciter l'intérêt, le goût et la curiosité pour les mots, les phrases et les livres ». Le document ne fournissait pas d'autres détails sur les types d'activités (par exemple celles mentionnées au questionnaire soumis par BIP Recherche) ni sur les dépenses admissibles pour ce financement. Il ne référait à aucun guide ou document permettant de mieux comprendre le bien-fondé de l'allocation et les actions que les SGEE devaient prendre pour l'utiliser. Lors des consultations sur les Règles budgétaires et règles de l'occupation 2019-2020, des associations nationales de SGEE ont informé le Ministère que plusieurs de leurs membres ne mettaient pas d'actions en place pour faciliter la transition scolaire des enfants de 4 à 5 ans, notamment parce qu'ils manquaient d'indication par rapport à l'utilisation de l'allocation qui leur était versée. Les associations mentionnaient également que, même si certains SGEE prenaient des initiatives en ce sens, leurs efforts étaient souvent freinés par le manque de collaboration des écoles<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> Direction générale des services de garde éducatifs à l'enfance. N/Réf. 6000-3927.

<sup>42</sup> Note du mandat n° 163951 du 18 juillet 2019.

La **mesure 2.2** avait pour objet de réviser le RSGEE et de créer un dossier standardisé (dossier éducatif de l'enfant) pour colliger les renseignements relatifs au développement de l'enfant et le remettre aux parents. Il importe ici de noter que « le dossier éducatif n'est ni un bulletin, ni un outil diagnostique, pas plus qu'il ne sert à mesurer l'atteinte d'une cible d'apprentissage par l'enfant<sup>43</sup> ». Précisément, les objectifs de la mise en place du dossier éducatif<sup>44</sup> au sein des SGEE visaient :

- à communiquer aux parents les informations relatives au développement de l'enfant dans chacun des domaines;
- à soutenir le personnel éducateur et les RSGE dans la détection des difficultés significatives et persistantes, le cas échéant;
- à faciliter les différentes transitions dans la vie de l'enfant, dont celle vers l'école.

À l'origine de cette mesure, le dossier éducatif devait être standardisé et produit en version numérique par tous les SGEE du réseau, afin de suivre l'enfant dans son parcours éducatif. Toutefois, lors des consultations précédant l'élaboration du règlement, le Ministère a constaté que plusieurs SGEE préparaient déjà des documents à l'intention des parents, lesquels présentaient l'état du développement de l'enfant. Certains SGEE les produisaient depuis bon nombre d'années, et plusieurs étaient d'excellente qualité. Par ailleurs, le projet initial de standardisation aurait nécessité des travaux d'envergure et des investissements importants, alors que le Ministère ne disposait pas des infrastructures nécessaires pour le mettre en place (à l'instar du MEQ).

Après consultation avec les partenaires, le Ministère a décidé de renoncer au projet de modèle unique de dossier éducatif en version numérique et de réorienter cette mesure en introduisant les obligations légales et réglementaires liées au dossier éducatif. Ces obligations jouent en quelques sortes le rôle de normes ou de standards de qualité à respecter pour l'ensemble des SGEE quant au contenu du document, mais sans contraindre les SGEE à un format numérique prédéterminé. Puis, le Ministère a mis à disposition des SGEE des outils pédagogiques afin de communiquer les nouvelles exigences de la LSGEE et du RSGEE et de faciliter la préparation du document.

Dans ce contexte, la LSGEE a été modifiée en 2017 pour introduire l'article 57.1. précisant que<sup>45</sup> :

---

<sup>43</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). De l'observation à la transmission – Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant.

<sup>44</sup> *Idem*.

<sup>45</sup> À noter qu'en 2022, l'article 57.1. a été amendé pour autoriser le « bureau coordonnateur de la garde éducative en milieu familial agissant dans les limites de ses attributions » à consulter le dossier éducatif d'un enfant sans le consentement du parent, au même titre qu'un inspecteur autorisé en vertu de l'article 72.

**Extrait de la LSGEE (2017, c. 31, a. 11.)**

**57.1.** Un prestataire de services de garde doit tenir un dossier éducatif pour chaque enfant qu'il reçoit. Sont notamment versés dans ce dossier les renseignements concernant le développement de l'enfant, ceux permettant de renforcer la détection hâtive des difficultés qu'il peut rencontrer et ceux permettant de faciliter sa transition vers l'école.

Aucun des renseignements contenus dans le dossier ne peut être communiqué à un tiers, sauf s'il s'agit d'un inspecteur autorisé en vertu de l'article 72, sans le consentement du parent de l'enfant concerné. Le dossier est remis au parent lorsque les services de garde ne sont plus requis.

Le gouvernement détermine, par règlement, les éléments qui composent le dossier éducatif, son support ainsi que les normes de tenue, d'utilisation, de conservation, de reproduction et de communication des renseignements qu'il contient.

À la suite de cette modification de la LSGEE, le RSGEE a été amendé en 2019 pour ajouter les articles 123.0.1 à 123.0.7. Ces articles rendent obligatoire la tenue d'un dossier éducatif pour chaque enfant qui fréquente un SGEE et définissent les nouvelles exigences du Ministère pour la forme, le contenu, la personne responsable de produire le dossier éducatif, les dates où il doit être transmis aux parents, les modalités de conservation et les modalités de transmission du document. Ces exigences représentent actuellement les normes ou les standards de qualité pour le dossier éducatif de l'enfant.

Afin que l'information soit communiquée dans un format accessible à tous les prestataires de SGEE, le document [Dispositions du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance concernant le dossier éducatif de l'enfant](#) a été élaboré pour expliquer les nouvelles obligations aux SGEE, puis il a été diffusé. En 2020-2021, un [feuillet explicatif destiné aux parents](#), le [Guide de réalisation du dossier éducatif](#), ainsi qu'un [modèle de dossier éducatif](#) ont été préparés et diffusés. En outre, entre mars 2020 et mars 2022, le Ministère a également offert aux SGEE une formation Web sur la tenue du dossier éducatif<sup>46</sup>.

Ces activités ont été réalisées par les différentes unités administratives du Ministère, selon leurs responsabilités respectives, notamment la Direction des affaires juridiques a travaillé à la modification de la LSGEE et du RSGEE; la Direction du soutien à la conformité et à la qualité (DSCQ)<sup>47</sup> a détaillé les exigences liées au dossier éducatif et œuvré à la préparation des outils pédagogiques; la Direction des plaintes et des inspections; et la DPLI, responsable de la mise en œuvre des Mesures Transition et de la Stratégie 0-8 ans.

La **mesure 2.4** prévoyait la révision du [Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité](#) élaboré en 2010 par le MEQ en collaboration avec le ministère de la Famille et le MSSS. La mise en œuvre de cette mesure était sous la responsabilité de la DPLI du Ministère, en collaboration avec le ou la

<sup>46</sup> Gouvernement du Québec (2021). *Rapport annuel 2020-2021*. Ministère de la famille. [[https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MFA\\_RAG\\_2020-2021.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MFA_RAG_2020-2021.pdf)].

<sup>47</sup> Auparavant la Direction des normes de qualité et d'accessibilité des services (DNQAS).

responsable des programmes préscolaire et primaire du MEQ. Selon la Stratégie 0-8 ans, cette révision visait à intégrer des exemples de bonnes pratiques pouvant inspirer les intervenants et intervenantes des milieux de SGEE et des milieux préscolaires. Selon les informations obtenues, elle visait également à introduire les lignes directrices soutenant l'utilisation d'un outil de communication entre les SGEE, les parents, les enfants et les écoles par chacun des milieux<sup>48</sup>. Cette révision devait être faite en concertation avec les associations partenaires.

La mesure 2.4 n'a pas été réalisée au cours de la période de mise en œuvre des Mesures Transition (2017-2022). Selon les informations transmises, les raisons sont liées au fait que les SGEE étaient en appropriation des exigences du dossier éducatif et que les maternelles 4 ans pour tous les enfants étaient en déploiement. Par ailleurs, les actions prévues à la Stratégie 0-8 ans ont été révisées en 2020-2021, et le Ministère a fait le choix de se concentrer sur les mesures phares, dont plusieurs se sont inscrites dans la planification stratégique. À ce moment, il a également été décidé de prioriser les actions visant le dépistage et l'évaluation des enfants qui présentent des besoins particuliers. Le personnel du Ministère a donc plutôt travaillé avec le Centre hospitalier universitaire (CHU) de Sainte-Justine pour l'élaboration d'un « outil transitoire avant dépistage » qui pourrait être utilisé par les SGEE<sup>49</sup>. La mesure 2.4 a été replanifiée dans le [Plan d'action interministériel 2022-2025 de la PGPS](#). Plus précisément, elle constitue l'action 1.2.4, qui consiste à « réviser le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité et informer les parents ainsi que le personnel des SGEE et de l'éducation préscolaire sur les outils et les services pouvant soutenir une transition harmonieuse de l'enfant vers l'école ».

Cela étant, avant les Mesures Transition, le Guide a été évalué en 2015 par des chercheurs de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) dans le cadre d'un mandat confié par les trois ministères. Cette évaluation indique que le nombre moyen de pratiques de transition a augmenté entre 2011 et 2013 et que la différence s'est révélée significative pour les parents. Plusieurs autres conclusions ont alors été communiquées par les chercheurs; il semblerait notamment que le déploiement du Guide a été un catalyseur pour mieux soutenir les actions de transition, bien que son appropriation et son implantation n'aient pas été optimales. Quatre recommandations<sup>50</sup> ont aussi été émises, à savoir :

- assurer la mise en place de conditions qui favorisent l'implantation de pratiques pour une transition de qualité;
- soutenir l'engagement du parent dans le parcours scolaire de son enfant;
- consolider le partenariat entre les services préscolaires;
- renforcer la mise en place de pratiques spécifiques de transition lors de l'accueil des enfants ayant des besoins particuliers.

L'évaluation du Guide en 2015 est très riche de constats et de recommandations. Dans cette démarche, les évaluateurs ne proposaient pas de réviser le document, mais plutôt de « faire connaître le Guide et de promouvoir son utilisation comme outil d'animation ».

---

<sup>48</sup> Fiche de suivi de la mesure transmise par la responsable des Mesures Transition. Il est fait référence ici au dossier éducatif de l'enfant.

<sup>49</sup> Coordonnatrice de la Stratégie 0-8 ans, DPLI, communication personnelle, le 5 août 2021.

<sup>50</sup> RUEL, MOREAU, BÉRUBÉ et APRIL (2015).

Par ailleurs, il existe plusieurs autres documents, disponibles sur le Web, qui traitent des transitions scolaires et même spécifiquement de la première transition scolaire, dont certains ont été réalisés avec l'appui du MEQ. Dans bon nombre de cas, il s'agit d'initiatives issues de concertations régionales en petite enfance.

#### 4.1.2. Budget, exécution financière et reddition de comptes

Le budget total des Mesures Transition était de 26 140 000 \$, selon la répartition établie au graphique ci-contre.

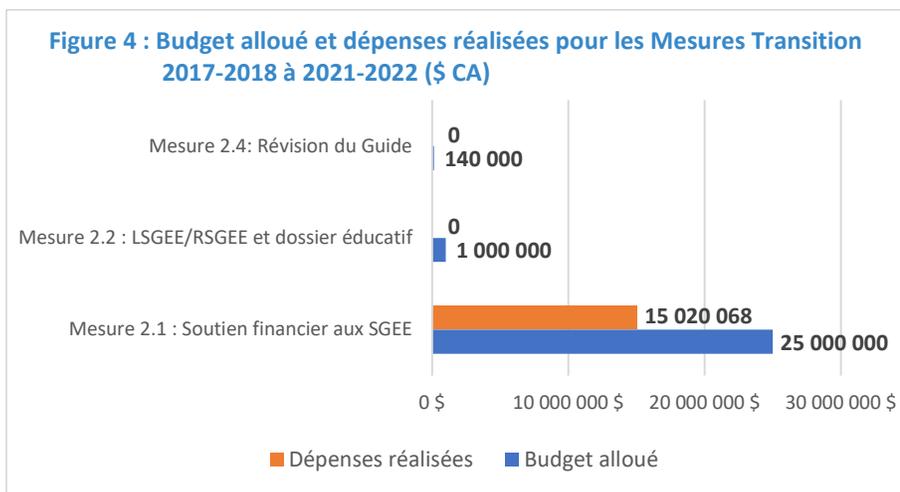
La mesure 2.1 a été mise en œuvre, et l'allocation versée aux SGEE.

Aucune somme n'a été dépensée pour la mesure 2.2, et celles prévues pour la mesure 2.4 ont été transférées à la mesure 1.6 de la Stratégie 0-8 ans<sup>51</sup>.

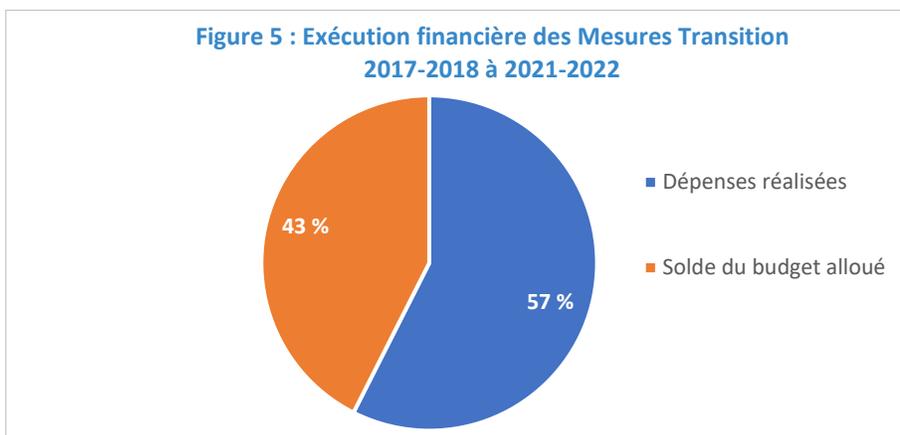
L'exécution financière des Mesures Transition s'établit à 57 %, comme le montre la figure suivante.

Le suivi des activités des Mesures Transition a été planifié à partir de fiches devant être remplies chaque année, pour

chacune des mesures. Ces fiches de suivi avaient pour objectif d'alimenter la reddition de comptes de la Stratégie 0-8 ans. Elles n'ont pas été établies pour la reddition de comptes des Mesures Transition à proprement dit, pour laquelle aucune action de suivi n'a été formellement planifiée.



Sources : Direction des ressources financières (DRF) et fichier MES-TRANS\_1620 de la DFR, septembre 2022.



Sources : Direction des ressources financières (DRF) et fichier MES-TRANS\_1620 de la DFR, septembre 2022.

<sup>51</sup> Responsable des Mesures Transition, DPLI, communication personnelle, le 3 septembre 2021.

Les fiches de suivi des Mesures Transition ne permettaient pas de faire le suivi des activités réalisées par les SGEE en matière de transition scolaire. Bien qu'elles comportent une section sur l'exécution budgétaire, les fiches de suivi transmises à l'équipe d'évaluation ne présentaient aucune information sur l'exécution financière des mesures. Par ailleurs, les fiches ne contenaient aucune section narrative pour expliquer l'état de mise en œuvre global des mesures, les décisions qui avaient été prises au fil du temps, etc., et les indicateurs exposés dans les fiches étaient plus ou moins bien formulés.

L'insuffisance des communications entre les différentes unités administratives du Ministère concernées par les interventions a rendu difficile le suivi des Mesures Transition, et fort probablement la reddition de comptes de la Stratégie 0-8 ans. Par exemple, la reddition de comptes pour les versements de l'allocation pour faciliter la transition scolaire aux SGEE a été effectuée, mais elle n'a pas été communiquée à la responsable des Mesures Transition afin que celle-ci puisse faire le suivi de la mesure 2.1. Les deux autres mesures ont bénéficié de plus d'échange d'informations sur les aspects techniques, mais la communication n'a pas été régulière ni systématique.

## **Constats liés à la mise en œuvre, au suivi et à l'exécution financière**

La mise en œuvre des Mesures Transition s'est inscrite dans les activités courantes du Ministère et a donc été réalisée par diverses unités administratives. Une responsable a été nommée pour en assurer la coordination et le suivi ainsi que pour faire les liens avec la coordonnatrice de la Stratégie 0-8 ans. Toutefois, le manque de communication entre les différentes unités du Ministère ainsi que certaines lacunes dans les fiches de suivi ont fait en sorte que le suivi a été réalisé de façon partielle.

Deux des trois interventions prévues aux Mesures Transition ont effectivement été mises en œuvre. La révision du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité (mesure 2.4) a été reportée et inscrite au Plan d'action interministériel 2022-2025 de la PGPS. Cela étant, l'évaluation dudit Guide effectuée en 2015 ne recommandait pas de le réviser, mais plutôt de le promouvoir. La Stratégie 0-8 ans visait quant à elle, à « élaborer et à promouvoir divers outils et services qui favorisent une transition harmonieuse de l'enfant vers l'école », citant la révision du Guide en exemple, sans y accorder un caractère obligatoire.

Au regard de la mesure 2.1, tous les CPE et les GS subventionnés qui accueillent des enfants de 4 à 5 ans au sein de leur installation (environ 1 650 établissements) ont reçu l'allocation pour faciliter la transition scolaire par l'entremise de la subvention annuelle de fonctionnement, et environ 37 000 enfants de 4 à 5 ans en ont bénéficié chaque année. Les versements de l'allocation ont toutefois été interrompus en 2020-2021 en raison des mesures sanitaires liées à la pandémie de COVID-19. Par ailleurs, selon les associations nationales et leurs membres, les informations transmises par le Ministère aux SGEE concernant ladite allocation étaient

insuffisantes pour permettre à ces derniers de bien comprendre quelles activités devaient être menées et quelles dépenses étaient admissibles. En outre, des difficultés de collaboration avec les écoles ont été soulignées.

Considérant ce contexte et compte tenu de l'objectif de la Stratégie 0-8 ans, la promotion du Guide produit conjointement par le MEQ, le MSSS et le Ministère aurait pu être réalisée sans nécessiter de travaux d'envergure, notamment lorsque les SGEE subventionnés ont été informés du versement de l'allocation. Le rappel de l'existence du document et de la possibilité de s'y référer aurait sans doute constitué un meilleur outil pour les SGEE qu'une simple lettre administrative. Le Guide aurait probablement constitué un argument de poids pour faciliter la collaboration avec les écoles. Cette démarche aurait aussi pu intégrer un mécanisme de communication (par exemple une boîte courriel) permettant aux SGEE de poser des questions, d'exprimer les contraintes auxquelles ils faisaient face et de communiquer leur expérience sur l'utilisation du Guide, ce qui aurait mis en œuvre le recensement des bonnes pratiques, comme suggéré dans la Stratégie 0-8 ans.

En ce qui concerne la mesure 2.2, la LSGEE et le RSGEE ont été modifiés pour rendre obligatoire la tenue d'un dossier éducatif pour chaque enfant qui fréquente un SGEE et sa transmission aux parents. Plusieurs outils d'information et de soutien pédagogique ont été préparés pour soutenir les nouvelles modalités. Les activités d'inspection sur le respect des nouvelles dispositions législatives et réglementaires ont commencé et font l'objet d'un suivi classé par type de manquement et par région. La mesure 2.2 a été mise en œuvre intégralement, et les mécanismes pour assurer le respect des nouvelles obligations ont été mis en place de manière à assurer l'atteinte des résultats escomptés.

L'exécution financière des Mesures Transition, à hauteur de 57 % du budget alloué, reflète leur mise en œuvre partielle. Ce constat s'explique en grande partie par la pandémie de COVID-19 puisque, si les versements de l'allocation pour faciliter la transition scolaire s'étaient poursuivis au même rythme que ceux effectués au cours des années précédant les événements, le niveau d'exécution financière avoisinerait les 95 %.

### 4.1.3. Résultats des Mesures Transition selon les analyses quantitatives au niveau provincial

#### Mesure 2.1 : Allocation pour faciliter la transition scolaire

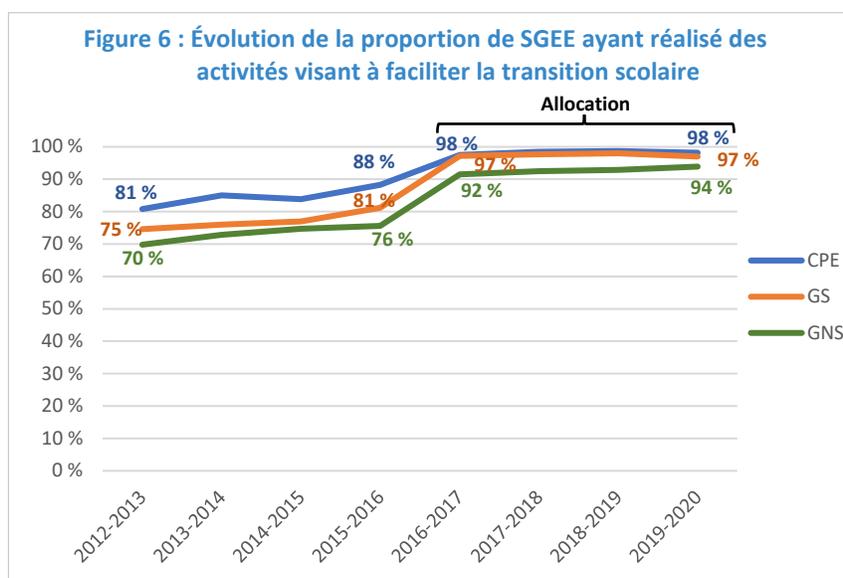
Conformément à l'article 63 de la LSGEE, les SGEE doivent soumettre annuellement au Ministère un rapport de leurs activités par l'entremise d'un questionnaire en ligne. Les données sont compilées et diffusées dans un document produit chaque année, intitulé Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec. Depuis 2013-2014, les mêmes questions sont prévues au formulaire afin de connaître les actions menées par les SGEE pour faciliter la transition scolaire. Ces informations ont été analysées pour établir les tendances des dernières années.

Bien que les Mesures Transition couvrent la période de 2017-2018 à 2021-2022, les statistiques présentées ici ont été établies à partir de 2012-2013 ou encore à partir de 2013-2014 (selon les questions), pour intégrer l'année 2016-2017, puisqu'elle représente l'année où les versements de l'allocation pour faciliter la transition scolaire ont été amorcés, et pour apprécier les tendances avant et pendant l'intervention.

Les résultats des analyses quantitatives indiquent qu'à la suite du versement de l'allocation, une proportion plus importante de SGEE faisaient mention, dans le formulaire annuel, qu'ils avaient réalisé des activités visant à faciliter la transition scolaire. Plus précisément, les CPE sont passés d'une proportion de 88 % en 2015-2016 à 98 % à partir de 2016-2017 (+10 %), et cette proportion s'est maintenue dans le temps. Du côté des GS,

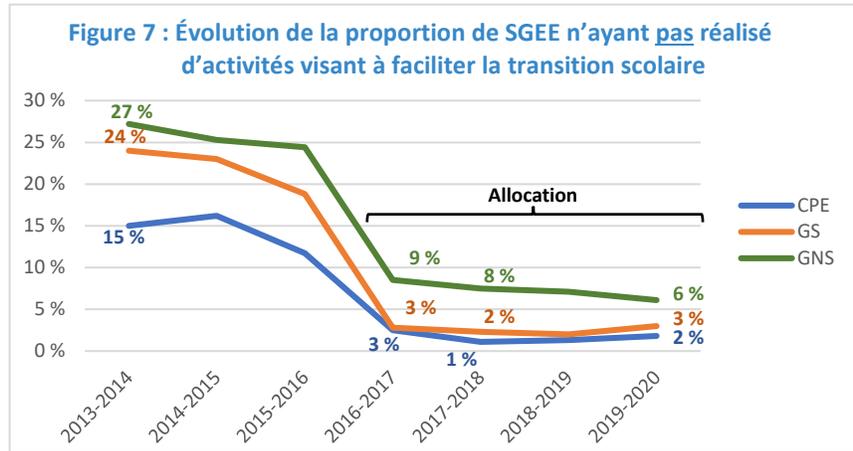
la proportion est passée de 81 % en 2015-2016 à 97 % en 2016-2017 (+16 %), et cette proportion s'est également maintenue pour les trois années subséquentes. Enfin, bien que les GNS n'aient pas reçu ladite allocation, celle-ci semble avoir provoqué un « effet d'entraînement », puisque les GNS ont dans l'ensemble, suivi la même tendance que les milieux subventionnés et sont passés d'un taux de 76 % en 2015-2016 à un taux de 92 % en 2016-2017, pour atteindre une proportion de 94 % en 2019-2020 (+18 %).

La figure ci-contre démontre parallèlement que, lorsqu'on analyse les données pour une autre question du formulaire, le nombre de SGEE qui indiquent qu'ils n'ont pas réalisé d'activité visant à faciliter la



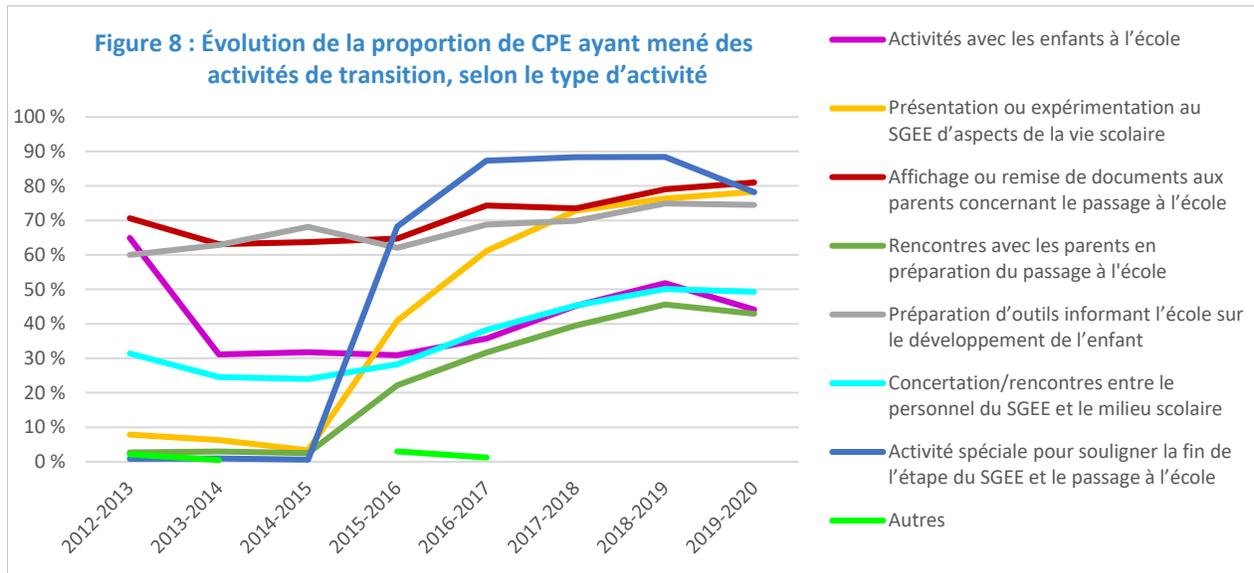
Source : DSCQ, Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec, juillet 2022.

transition scolaire décroît au fil des années, et concorde avec la croissance des proportions de SGEE ayant réalisé des actions. Plus précisément, le nombre de CPE qui n'avaient pas réalisé d'activité en matière de transition scolaire est passé de 12 % en 2015-2016 à 2 % en 2019-2020. Pour les mêmes années, la proportion de GS est passée de 19 % à 3 % et la proportion de GNS est passée de 24 % à 6 %.

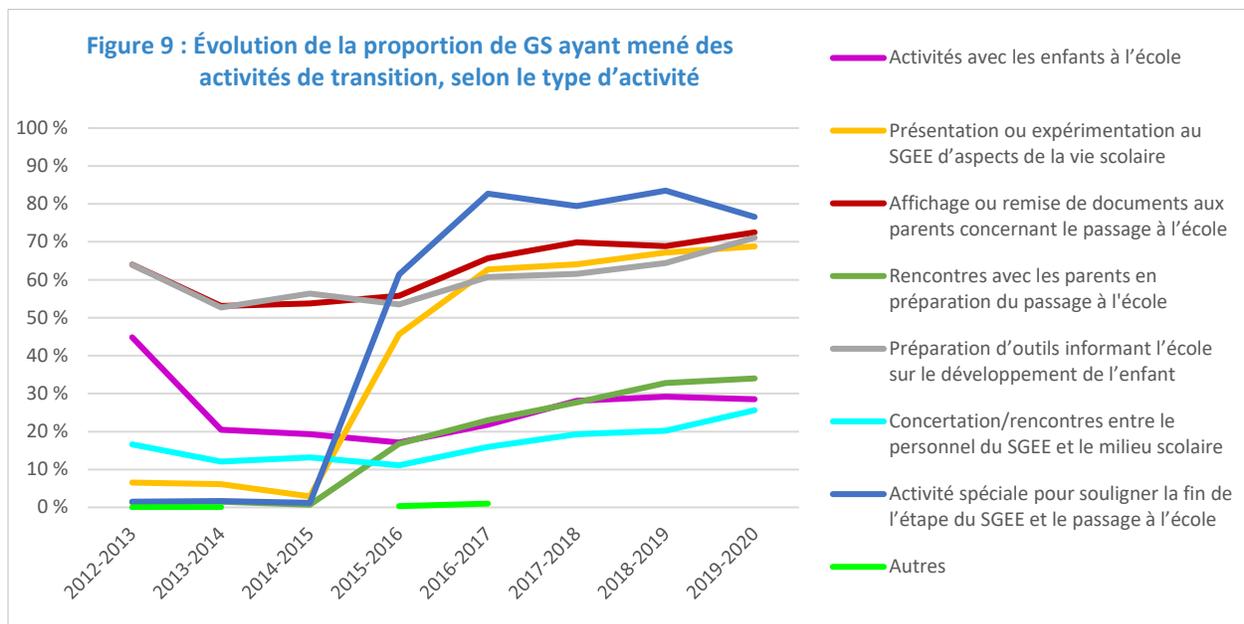


Source : DSCQ, Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec, juillet 2022.

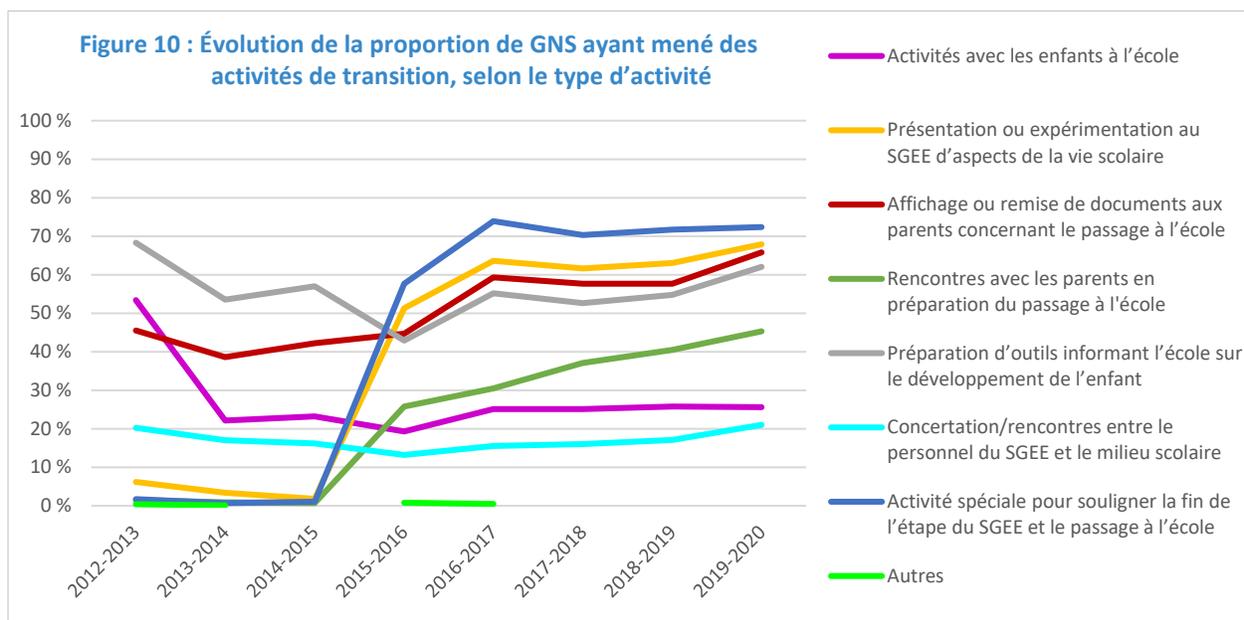
Par ailleurs, certaines tendances se dégagent lorsqu'on regarde les **types ou les catégories d'activités** qui sont « cochés » par les SGEE au moment où ils remplissent le formulaire. Les figures 8, 9 et 10 présentent les informations par type de SGEE.



Source : DSCQ, Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec, juillet 2022.



Source : DSCQ, Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec, juillet 2022.



Source : DSCQ, Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec, juillet 2022.

Les analyses révèlent qu'au cours de la période d'analyse (2012-2013 à 2019-2020), les trois types de SGEE, soit les CPE, les GS et les GNS, présentent des tendances similaires. Ainsi, certains types d'activités sont relativement stables d'une année à l'autre, notamment l'affichage ou la remise de documents aux parents, la préparation d'outils sur le développement de l'enfant, les activités de concertation ou les rencontres entre les SGEE et le milieu scolaire.

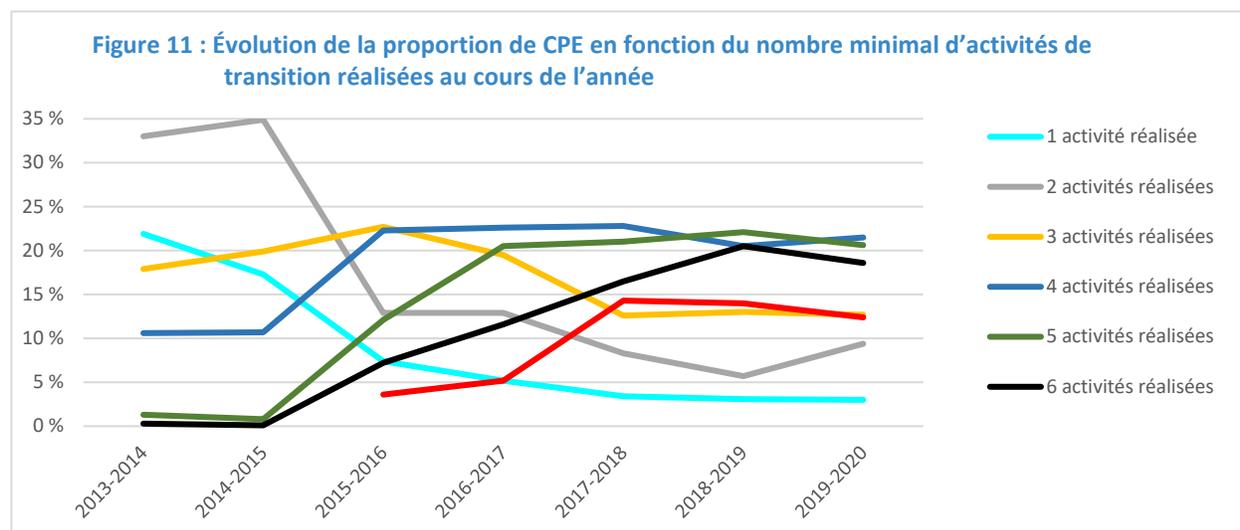
Par ailleurs, certains types d'activités ont connu une croissance marquée au fil du temps; par exemple la présentation ou l'expérimentation d'aspects de la vie scolaire au SGEE, les rencontres avec les parents, et les activités soulignant la fin du SGEE et le passage à l'école. Les figures illustrent aussi que, pour tous les types de SGEE, les activités à l'école étaient plus fréquentes en 2012-2013 qu'au cours des années subséquentes, avant de marquer une légère progression à la suite du versement de l'allocation pour faciliter la transition scolaire en 2016-2017. Il est fort probable que la situation soit liée au fait que le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité venait d'être publié et diffusé (2010), et que le versement de l'allocation ait créé un certain engouement pour cette activité qui engendre des frais, notamment pour les déplacements.

**Il est également intéressant de noter qu'entre 2015-2016 et 2016-2017, à la suite du premier versement de l'allocation, les trois types de SGEE ont accru leurs actions dans tous les types d'activités, à l'exception de la catégorie « autres ». Cette tendance s'est maintenue pour pratiquement tous les types d'activités, jusqu'à la fin de la période observée en 2019-2020.**

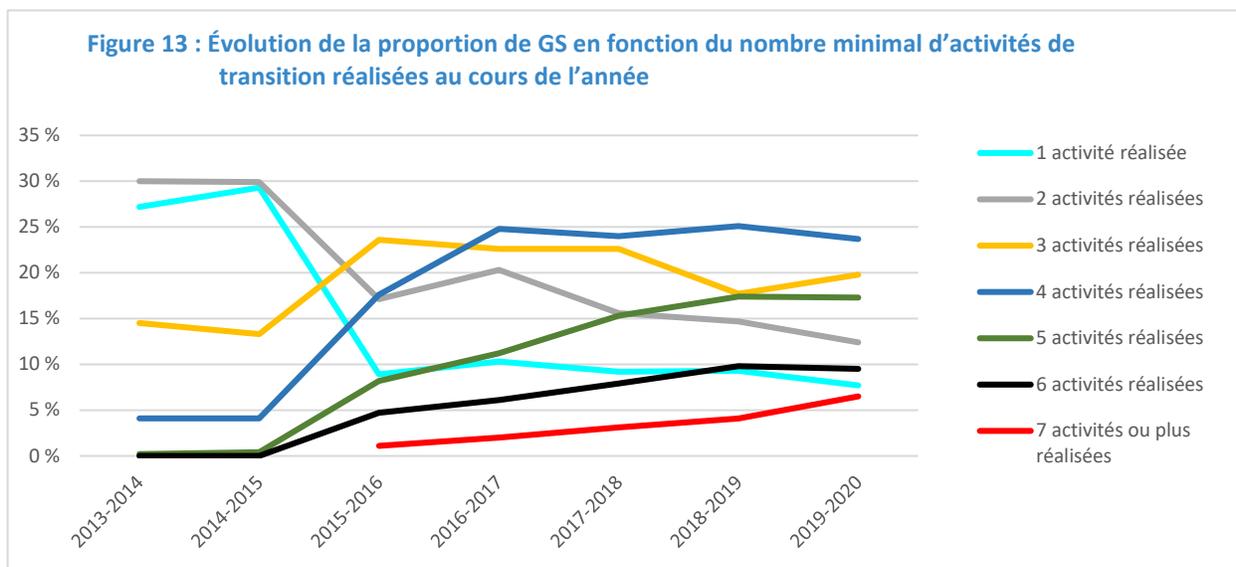
Les tendances indiquent aussi que les CPE réalisent plus d'activités de concertation ou de rencontres avec le personnel du milieu scolaire que les autres types de SGEE. Par exemple, en 2019-2020, environ 50 % d'entre eux réalisaient ce type d'activité, comparativement à 26 % pour les GS et à 21 % pour les GNS.

Par ailleurs, la proportion de GNS qui réalisent des rencontres avec les parents en préparation du passage à l'école se situe à 45 % en 2019-2020. Elle est plus importante que la proportion des GS (34 % pour la même année) et la proportion des CPE (43 %) qui réalisent ce type d'activité.

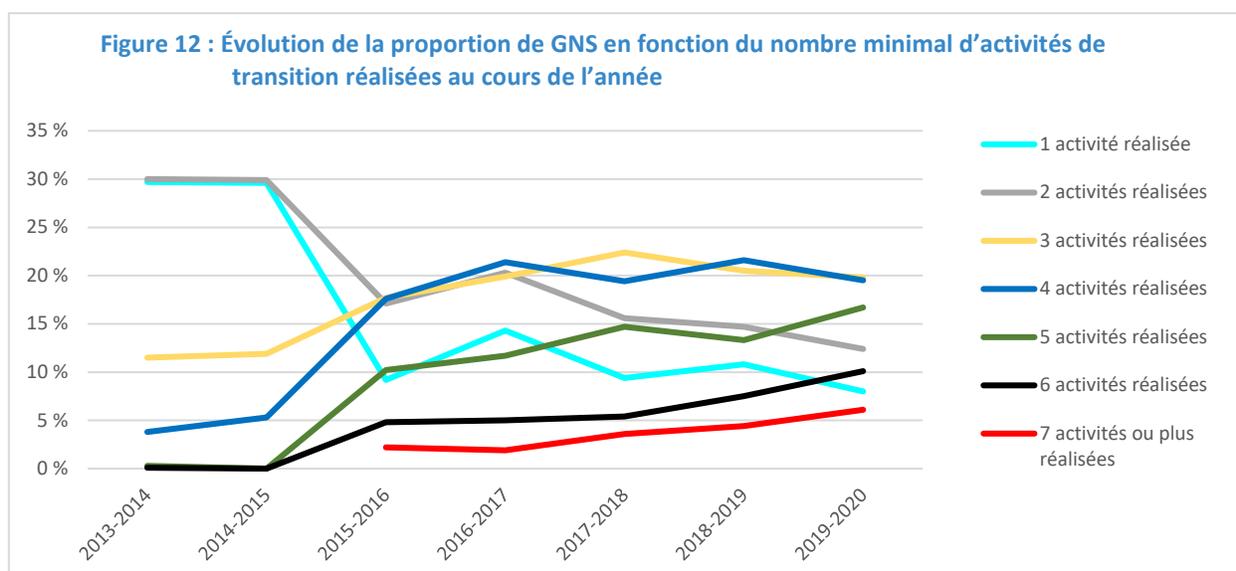
L'analyse des données permet enfin de jeter un regard sur le **nombre d'activités réalisées par les SGEE chaque année**. Il faut cependant considérer qu'il s'agit de tendances plutôt que de nombres absolus, puisque les SGEE doivent cocher un type ou une catégorie d'activités sur le formulaire Web du Ministère, plutôt que d'indiquer un nombre explicite d'activités réalisées. En ce sens, chaque fois qu'un SGEE coche une catégorie, celle-ci peut inclure plusieurs activités, par exemple « l'affichage ou la remise de documents aux parents concernant le passage à l'école » ou encore « la concertation ou des rencontres entre le personnel du SGEE et celui du milieu scolaire ». Les figures 11, 12 et 13 exposent les détails.



Source : DSCQ, Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec, juillet 2022.



Source : DSCQ, *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec*, juillet 2022.



Source : DSCQ, *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec*, juillet 2022.

Les résultats indiquent qu'à partir de 2014-2015, les trois types de SGEE se sont mis à réaliser plus d'activités de transition scolaire. Concrètement, les proportions de SGEE qui organisaient une ou deux activités se sont mises à diminuer, alors que les proportions pour les SGEE qui réalisaient trois activités et plus ont augmenté. Cet événement s'est produit quelques années avant la mise en œuvre des Mesures Transition. Chronologiquement, ce moment se situe après la publication du document [Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services](#) du Conseil supérieur de l'éducation (2012), dont un chapitre entier traitait des transitions préscolaires et de l'enjeu de la continuité éducative. Il coïncide également avec l'année suivant l'évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité, qui avait impliqué plus de 2 200 participantes et participants issus de groupes cibles tels que les parents, le personnel enseignant en maternelle, les

directions d'écoles et d'autres collaborateurs (milieu communautaire, services sociaux, Passe-Partout, etc.). Il est donc possible que ces travaux aient remis le sujet des transitions scolaires à l'ordre du jour et stimulé l'action des SGEE dans les mois qui ont suivi.

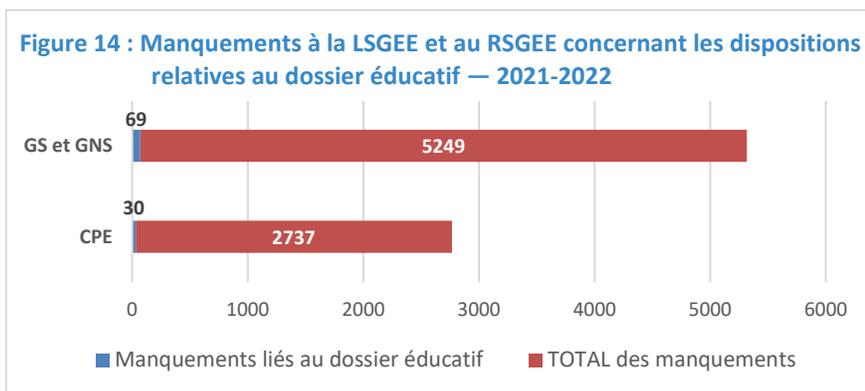
Par ailleurs, les figures démontrent également qu'à partir du versement de l'allocation pour faciliter la transition scolaire en 2016-2017, les proportions des trois types de SGEE qui réalisaient une ou deux activités ont marqué une nouvelle diminution, alors que les proportions pour les SGEE qui réalisaient cinq activités ou plus ont marqué une nouvelle hausse. Au cours des années subséquentes, les tendances à la baisse pour les SGEE qui menaient peu d'activités se sont maintenues, et les tendances à la hausse ou à la stabilisation pour les SGEE qui menaient cinq activités ou plus se sont également maintenues. **Ces tendances permettent donc d'affirmer que l'allocation pour faciliter la transition scolaire a été un bon levier pour stimuler la réalisation d'un plus grand nombre d'activités par les SGEE, au bénéfice des enfants de 4 à 5 ans.**

Les figures indiquent enfin qu'en 2019-2020, dernière année des données présentées, tous les types de SGEE démontrent une plus grande proportion pour quatre activités réalisées, soit des proportions de 22 % pour les CPE, de 24 % pour les GS et de 20 % pour les GNS. En outre, les CPE sont ceux qui réalisent en plus grande proportion six ou sept activités par année, avec respectivement 19 % et 12 %, comparativement à 10 % et à 7 % pour les GS, et 10 % et 6 % pour les GNS.

## Mesure 2.2 : RSGEE et dossier éducatif de l'enfant

À la suite des modifications apportées à la LSGEE et au RSGEE, et après la diffusion des outils pédagogiques s'y rattachant, les inspections sur le dossier éducatif ont été amorcées en 2021-2022. Ainsi, le Service des inspections assure le suivi de la conformité des dossiers éducatifs. Selon les informations obtenues, un échantillon de SGEE est inspecté chaque année, conformément aux procédures établies pour les inspections, et les résultats de ces inspections sont communiqués aux SGEE pour qu'ils effectuent les corrections nécessaires afin de satisfaire aux exigences législatives et réglementaires.

Dans ce cadre, les données collectées révèlent que certains manquements concernant les nouvelles dispositions liées au dossier éducatif ont été enregistrés depuis le début des inspections en 2021-2022.



Source : Services des Inspections, novembre 2022.

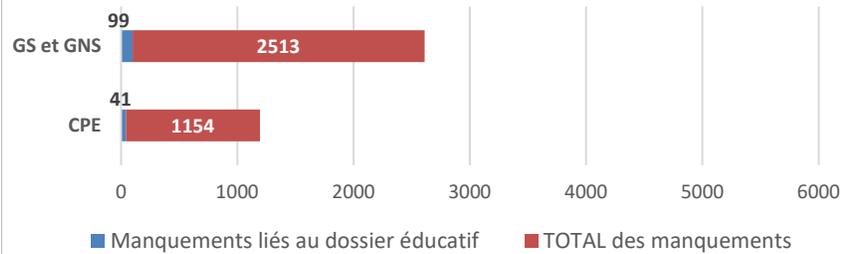
Les figures 14 et 15 exposent les résultats des inspections pour l'année financière 2021-2022 et pour le semestre s'échelonnant du 1<sup>er</sup> avril au 30 septembre 2022. Ces résultats montrent que 1 % des manquements sont liés aux dispositions du dossier éducatif pour l'année 2021-2022, mais pour les six premiers mois de l'année 2022-2023, ce taux a connu une croissance et avoisine les 4 %.

Les types de manquements qui ont été enregistrés par la Direction adjointe des inspections sont liés au RSGEE. Les détails sur les articles du RSGEE qui sont concernés sont présentés aux figures 16 et 17.

Les manquements sur la tenue et la conformité du dossier éducatif sont plus importants que les autres types de manquements et ont connu une croissance entre 2021-2022 et les six premiers mois de 2022-2023. Le respect de l'échéance et de la personne habilitée à remplir le dossier est le second manquement le plus fréquent, pour ces deux périodes.

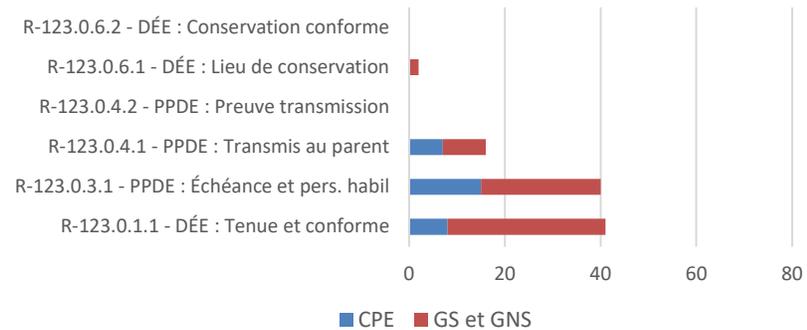
Bien que le suivi de la conformité des SGEE à ces nouvelles obligations soit très récent, les données préliminaires laissent entrevoir que certaines régions pourraient être plus concernées par cet enjeu.

**Figure 16 : Manquements à la LSGEE et au RSGEE concernant les dispositions relatives au dossier éducatif — 1<sup>er</sup> avril au 30 septembre 2022**



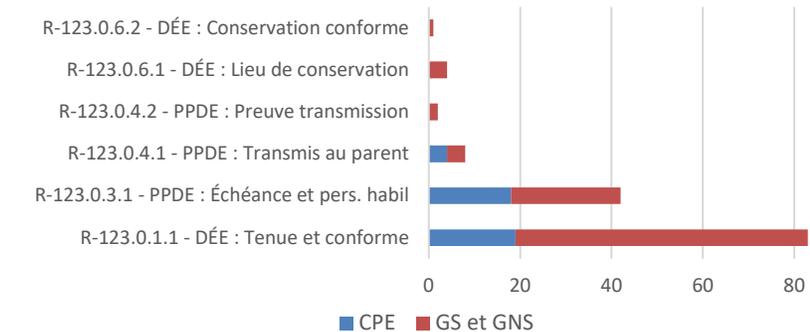
Source : Services des Inspections, novembre 2022.

**Figure 15 : Types de manquements à la LSGEE et au RSGEE concernant les dispositions relatives au dossier éducatif — 2021-2022**



Source : Services des Inspections, novembre 2022.

**Figure 17 : Types de manquements à la LSGEE et au RSGEE concernant les dispositions relatives au dossier éducatif — 1<sup>er</sup> avril au 30 septembre 2022**



Source : Services des Inspections, novembre 2022.

## Constats liés aux résultats des analyses quantitatives

Les tendances établies à partir des analyses statistiques permettent d'affirmer que **l'allocation pour faciliter la transition scolaire a été un bon levier pour stimuler la réalisation d'un plus grand nombre d'activités par les SGEE, au bénéfice des enfants de 4 à 5 ans**. En effet, la proportion des SGEE qui a réalisé des activités visant à faciliter la transition vers l'école, le nombre d'activités et leur diversité ont augmenté au cours de la période où l'allocation a été versée. En outre, l'allocation a créé un effet d'entraînement, puisque les GNS manifestent des tendances semblables aux CPE et aux GS, bien qu'elles n'aient pas reçu d'allocation.

L'analyse des données du Service des inspections, sur les manquements à la LSGEE et au RSGEE en ce qui a trait au dossier éducatif de l'enfant, indique que la proportion de manquements enregistrés pour 2021-2022 et pour les six premiers mois de l'année 2022-2023 s'avère raisonnable, étant donné que les modifications législatives et réglementaires concernées sont récentes. Les disparités régionales quant aux manquements enregistrés devraient toutefois être surveillées.

### 4.1.4. Résultats des Mesures Transition selon l'étude de cas multiples

L'étude de cas multiples effectuée au cours de l'évaluation des Mesures Transition a été réalisée pour développer une compréhension holistique des conditions de préparation et de mise en œuvre des activités de transition au Québec. Trois questions de recherche ont orienté les travaux, particulièrement les entretiens et les groupes de discussion, à savoir : « Comment la transition scolaire a été abordée au sein des différents milieux de garde? » ; « Pourquoi ces approches ont été privilégiées? » ; et enfin « Quels sont les résultats des différentes approches? ». Les constats sont présentés selon le cadre d'analyse retenu dans le protocole d'étude de cas, qui figure à l'annexe 5.1. Les effets engendrés par ces démarches des milieux de garde à l'étude sont par ailleurs énoncés dans la prochaine section du document (4,2).

La généralisation analytique faite à partir de l'étude des cinq cas individuels part de postulats reconnus à travers de nombreuses recherches, selon lesquels « les expériences positives vécues par l'enfant et sa famille contribuent fortement à une entrée scolaire réussie<sup>52</sup> »; « des activités transitionnelles nombreuses et fréquentes sont un gage de qualité de la transition pour chaque enfant<sup>53</sup> »; et « la transition du service de garde vers le préscolaire constitue la première transition d'une longue série pour l'enfant et sa famille, et [...] si cette première transition est vécue de façon harmonieuse, elle servira d'assise pour les transitions futures<sup>54</sup> ». Cette généralisation vise à nourrir l'évaluation des Mesures

<sup>52</sup> RIMM KAUFMAN et PIANTA (2000); PIANTA et KRAFT-SAYRE (2003). Cités dans GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – Service de garde – École*.

<sup>53</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – Service de garde – École*, tiré de RUEL, MOREAU, BOURDEAU et LEHOUX (2008).

<sup>54</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – Service de garde – École*.

Transition, mais également à enrichir les connaissances sur le sujet de la première transition scolaire au Québec. Ainsi, des liens entre les résultats de l'étude de cas et ceux de recherches antérieures sont présentés dans les résultats généraux. Pour des informations plus précises, les rapports de chacun des cas étudiés sont présentés à l'annexe 5.2. Le tableau d'analyse croisée est aussi fourni à l'annexe 5.3.

### *Contexte d'intervention des SGEE*

Les cinq cas à l'étude ont été sélectionnés sur la base du fait qu'ils offrent des situations suffisamment contrastées (différentes) pour nous permettre d'arriver à une bonne compréhension du phénomène étudié<sup>55</sup>. Toutefois, **plusieurs éléments du contexte d'intervention dans lequel ils évoluent sont analogues**. Ainsi, les SGEE sont tous sous la gouverne d'un conseil d'administration élu, ou encore d'un ou de plusieurs actionnaires secondés par un comité de parents<sup>56</sup>, qui se réunissent entre deux et seize fois par année pour définir les grandes orientations du SGEE et suivre l'avancement des opérations. Les femmes sont très fortement représentées au sein de ces instances, tout comme au sein du personnel éducateur. Leur reddition de comptes est régulière et leur situation financière est plutôt stable<sup>57</sup>. En outre, la proportion du personnel éducateur qualifié au sein de ces cinq milieux de garde est soit semblable à la proportion du réseau pour leur type de SGEE, ou encore plus élevée.

En matière de clientèle, les données indiquent que les groupes d'enfants visés par les activités de transition ne sont pas stables dans le temps. Ainsi, la proportion d'enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent chacune des cinq installations étudiées varie significativement d'une installation à l'autre, et également d'une année à l'autre. Par ailleurs, deux des SGEE accueillent une proportion élevée d'enfants handicapés ou qui présentent des besoins de soutien particulier<sup>58</sup>, deux en accueillent une proportion courante<sup>59</sup> et la GS n'en accueille pas, puisqu'elle ne bénéficie pas des subventions lui permettant de mettre en place les services dont ils ont besoin. Trois des SGEE accueillent des enfants dont la résidence n'est pas située sur le territoire du SGEE, qui constitue également le territoire de l'école et du Centre local de services communautaires (CLSC), avec lequel le SGEE peut développer une collaboration, une concertation et une offre de services aux familles. Ces trois SGEE font face à des obstacles pour la réalisation d'activités visant à faciliter la transition scolaire, puisque les écoles de leur territoire souhaitent accueillir seulement les enfants qui les fréquenteront, plutôt que tout le groupe d'enfants de 4 à 5 ans du service de garde. En outre, les écoles localisées à l'extérieur du territoire d'un SGEE collaborent plus difficilement. **Dans ce contexte, l'étude de cas démontre que les SGEE doivent adapter leur intervention en fonction des clientèles, qui diffèrent chaque année, ainsi qu'en fonction des contraintes territoriales et organisationnelles.**

---

<sup>55</sup> RIDDE, DAGENAIS et coll. (2012).

<sup>56</sup> Bien que les comités de parents n'aient pas le même pouvoir décisionnel que les conseils d'administration élus, notamment en matière d'allocation des ressources, les SGEE privés rencontrés affirment que leurs comités de parents sont actifs et influents sur le plan pédagogique, notamment en ce qui a trait aux activités de transition.

<sup>57</sup> L'analyse des données financières n'a pas été réalisée pour le cas de la GNS, qui n'a pas d'obligation légale à faire une reddition de comptes au Ministère, étant donné qu'elle n'est pas subventionnée.

<sup>58</sup> Selon les données de la DFR, deux SGEE ont accueilli entre 4 et 12 enfants handicapés de 0 à 59 mois et entre 16 et 23 enfants handicapés de 0 à 59 mois, sur les 80 places dont ils disposent au sein de leur installation, au cours de la période de 2016-2017 à 2020-2021.

<sup>59</sup> Selon les données de la DFR, un des SGEE a accueilli entre 1 et 5 enfants handicapés de 0 à 59 mois sur les 62 places dont il dispose au sein de son installation, et l'autre SGEE a accueilli entre 2 et 4 enfants handicapés de 0 à 59 mois sur les 80 places dont il dispose au sein de son installation, au cours de la période de 2016-2017 à 2020-2021.

En ce qui a trait à l'intervention éducative, **tous les SGEE à l'étude s'appuient sur le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#)** développé par le Ministère, et se réfèrent en parallèle à d'autres approches ou modèles pédagogiques, ou encore appliquent certaines théories du développement de l'enfant. **La troisième édition du programme a été mise à jour en 2019 et, bien que quelques mentions soient faites sur la transition scolaire, elle ne contient pas de contenu spécifiquement conçu pour attirer l'attention des SGEE sur leur rôle et sur l'importance d'une démarche planifiée et concertée pour rehausser les pratiques et favoriser la transition des enfants du milieu de garde vers le milieu préscolaire.**

Parmi les activités mises en œuvre pour soutenir le développement global des enfants, tous les SGEE à l'étude en réalisent plusieurs qui favorisent la saine alimentation, le jeu actif et le développement moteur<sup>60</sup>. Certains d'entre eux réalisent également des actions en matière d'environnement ou de développement durable.

Trois des SGEE à l'étude utilisent des outils électroniques tels que ceux [d'Amisgest](#), [Casiope](#) ou [HighScope](#). Ils estiment que ce type d'outil facilite le processus d'intervention éducative, que certains appellent « l'intervention en boucle éducative ». L'outil de Casiope facilite notamment la consignation des observations, ce qui permet d'orienter l'intervention éducative sur les besoins de l'enfant.

**Pour tous les SGEE à l'étude, l'intervention éducative pour un apprentissage actif et accompagné est un élément facilitateur de la transition vers le milieu scolaire.** Cette position des SGEE réfère au processus impliquant le développement global de l'enfant dans différents domaines<sup>61</sup>. Selon ce raisonnement, « les habiletés développées par l'enfant d'âge préscolaire vont le soutenir pour vivre des succès à l'école sur le plan social et des apprentissages. Le développement global de l'enfant, de même que d'autres caractéristiques individuelles, familiales ou de l'expérience vécue durant la petite enfance influencent la capacité d'adaptation de l'enfant ainsi que son entrée à l'école<sup>62</sup> ».

### *Approche et outils en matière de transition (démarche mise en œuvre)*

**L'étude de cas révèle que les SGEE réalisent tous une démarche ou des activités de transition sans se référer à un guide ou à une approche méthodologique en particulier.** Le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité est parfois connu, parfois inconnu du personnel des SGEE participants, mais il n'est pas utilisé pour s'inspirer, planifier, organiser et réaliser les démarches ou les activités de transition. **Néanmoins, tous les SGEE à l'étude considèrent la transition (ou la préparation à la maternelle, ou encore le passage à l'école, etc.) comme une priorité de leur programme ou de leur plateforme éducative.** Cette approche intégrée, où l'intervention éducative est planifiée et orientée de manière à contribuer quotidiennement au développement global de l'enfant et à sa préparation pour son entrée dans le milieu scolaire, donne un sens clair à l'action de tout le personnel des cinq milieux de garde.

---

<sup>60</sup> Ce type d'activités fait l'objet d'un suivi par le Ministère, au même titre que les activités de transition, notamment depuis l'élaboration et la diffusion du cadre de référence Gazelle et Potiron en 2017.

<sup>61</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2012).

<sup>62</sup> THIBAudeau – PROJET PRÉE (2019).

**Quatre des cinq SGEE à l'étude ne s'inscrivent pas dans ce que l'on peut qualifier de démarche planifiée de concertation pour la transition.** Tous participent néanmoins à des activités de concertation en lien avec la transition, qui consistent le plus souvent en quelques rencontres annuelles, organisées par des instances de concertation mises en place il y a quelques années<sup>63</sup>, ou encore par le CSS. Toutefois, **pour tous les cas à l'étude, les diverses organisations concernées n'agissent pas de manière à partager les responsabilités pour assurer la diversité et la continuité des actions en matière de transition.** Des actions inspirantes existent pourtant au Québec, notamment au Bas-Saint-Laurent, où les partenaires [COSMOSS](#) ont développé une [démarche temporelle](#) et un [protocole de transition pour les enfants de 4 à 5 ans qui entrent à la maternelle](#)<sup>64</sup>. Le projet [Partenaires pour la réussite éducative](#) mené en Estrie est également un bon exemple, avec son [Guide d'accompagnement à la première transition scolaire](#) et les autres outils qu'il a développés qui permettent de confirmer la vision commune de la première transition scolaire; de valider et de préciser les préoccupations et les priorités; de s'unir autour d'une approche favorisant la participation des familles; d'analyser la diversité, les forces, les redondances, les manques de services pour la première transition scolaire; de préciser les collaborations et les rôles respectifs pour les activités; et de soutenir les pratiques gagnantes.

Parmi les activités de concertation des cinq SGEE à l'étude, plusieurs concernent l'accompagnement des enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier. Selon les propos recueillis, ces activités permettent de mettre en place des pratiques ajustées aux besoins de l'enfant et du milieu.

Deux des SGEE participants, précisément les deux garderies privées, collaborent avec le CSS pour la participation des enfants et de leurs parents au programme Passe-Partout. Bien que ce programme soit au cœur de la démarche de transition dans ces milieux, ces SGEE mènent tout de même des activités de transition au sein de leur établissement, et parfois avec les écoles.

**Tous les SGEE à l'étude utilisent des outils dans le cadre de leur démarche visant à faciliter la transition scolaire.** La plupart sont des outils pédagogiques existants, comme des livres, des jeux, des marionnettes, des cahiers à colorier, des imprimés (formes, traçages, découpages, etc.), des photos ou d'autres outils visuels permettant d'aborder le sujet du passage à la maternelle avec les enfants. **Un seul des SGEE de l'étude a participé à la création d'outils dans le cadre de la concertation avec les organisations de son milieu,** précisément deux napperons Recherche et trouve, ainsi qu'un agenda-école. Les visites à la bibliothèque (scolaire, municipale, ambulante) et l'initiation à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques sont aussi considérées par certains SGEE comme des outils visant à faciliter la transition scolaire (par exemple, les ateliers Cornemuse). Deux SGEE ont utilisé des moyens créatifs pour marquer l'imaginaire, notamment la plantation d'un arbre par les enfants de 4 à 5 ans, pour symboliser leur enracinement et leur passage au SGEE, et la distribution de plants de tomates par une école afin qu'au cours de l'été, l'enfant se rappelle cette activité réalisée à l'établissement scolaire, et qu'il ait un sujet de discussion commun avec son groupe lors de la rentrée. Les enfants du SGEE en communauté autochtone

---

<sup>63</sup> Par exemple, les tables de concertation sur la petite enfance, Avenir d'enfants, etc.

<sup>64</sup> COSMOSS signifie « Communauté ouverte et solidaire pour un monde outillé, scolarisé et en santé ».

ont reçu la trousse Petites plumes, fournie par le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), qui contient des livres d'histoires et du matériel scolaire.

Les outils mis à la disposition des parents sont, généralement, des documents imprimés ou envoyés par courriel, qui fournissent des informations sur le passage à l'école (inscription, programme Passe-Partout, etc.). Un des SGEE participants a conçu des documents à leur intention, qui traitent, par exemple, de l'importance d'un matériel scolaire adéquat, ou des produits à éviter dans les boîtes à lunch, etc. Ces documents apportent donc un complément d'information visant à faciliter la transition.

Les outils utilisés conjointement par les SGEE et les écoles sont habituellement transmis par le CSS au SGEE, qui les remplit, les transmet aux parents pour qu'ils les complètent, et les retourne au CSS. Trois des SGEE à l'étude ont répondu aux demandes du CSS pour les documents La Transition... À petits pas vers l'école, La Passerelle et Passage à l'école. Les plans d'intervention individualisée pour les enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier sont aussi considérés par les SGEE et les écoles comme des outils facilitant la transition scolaire. Ils sont utilisés dans tous les milieux, principalement lorsque les enfants sont diagnostiqués.

L'étude de cas indique par ailleurs que **quatre des cinq SGEE à l'étude n'ont pas de personnel spécifiquement attiré comme responsable des activités de transition scolaire**. De même, **quatre des cinq SGEE n'allouent pas de temps au personnel éducateur pour la préparation de la démarche et des activités de transition**. Certains libèrent toutefois les éducatrices pour quelques heures pour l'organisation d'une activité spécifique (ex. : le bal des finissants ou la visite à l'école). Par ailleurs, deux des cinq SGEE n'offrent pas de formation sur la transition scolaire à leur équipe éducative, alors que les trois autres abordent le sujet par l'entremise d'autres formations ou par l'autoformation.

Enfin, **quatre des cinq SGEE à l'étude ne reçoivent pas, ou reçoivent très rarement et généralement de manière informelle, de rétroactions des écoles concernant la transition des enfants qui les ont fréquentés**. Dans tous les milieux, le personnel éducatif souhaiterait qu'il y ait un mécanisme de rétroaction afin d'être informé du déroulement des transitions, notamment pour tirer des leçons et améliorer leurs interventions.

Les experts s'entendent pour dire que « la concertation entre ces acteurs est un élément clé qui permet une continuité entre les expériences éducatives. [...] Chaque milieu qui s'implique pour la première transition scolaire a un apport spécifique et essentiel. Le travail concerté favorise la capacité de répondre aux besoins de tous les enfants et de leurs parents. [Quand on utilise] les forces de chacun, c'est l'ensemble de l'offre pour la première transition scolaire qui s'améliore<sup>65</sup> ». La continuité est particulièrement importante lorsque l'enfant fait la transition vers la maternelle. Elle est affectée par différents facteurs, notamment les changements dans l'environnement physique, des différences dans

---

<sup>65</sup> THIBAudeau – PROJET PRÉE (2019), tiré de CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2012).

l'organisation du local, des incohérences dans les contenus des programmes éducatifs et des stratégies éducatives, ainsi que par les différences dans la nature de la relation adulte-enfant<sup>66</sup>.

Le Conseil supérieur de l'éducation déclarait en 2012 qu'« il n'existe cependant pas suffisamment de pratiques concertées de transition avant l'entrée à la maternelle, par exemple entre les SGEE et les écoles, en dépit d'expériences intéressantes dans certains milieux ». Selon cette instance, plusieurs acteurs observaient alors le manque de liens et de partage d'information, l'interruption de certains services offerts aux enfants et à leur famille au moment de l'entrée à l'école, et la méconnaissance des acteurs concernant les réalités de leurs vis-à-vis<sup>67</sup>. En outre, lors de l'évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité, les chercheurs indiquaient qu'un plus grand nombre de pratiques de partenariat avait été implanté en 2013 comparativement à 2011, mais ils rappelaient que, malgré l'amélioration remarquée, des efforts devaient être faits pour consolider les pratiques et continuer dans la même direction.

### *Activités pour faciliter la transition scolaire*

**Tous les SGEE participant à l'étude de cas affirment qu'ils réalisent plusieurs activités, en lien avec la mise en œuvre de leur programme éducatif, qui contribuent à la préparation des enfants pour la transition scolaire.** Par exemple, des activités pour le développement de l'autonomie (habillage, soins personnels, etc.), la communication (langage, émotions, expression des besoins, etc.), la socialisation, le développement de la motricité fine, l'initiation à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques, etc. Ces activités sont réalisées dans le « cours normal des interventions éducatives » et ne sont pas nécessairement mentionnées et dénombrées dans le cadre des activités visant à faciliter la transition. Elles y contribuent tout de même.

Deux des SGEE à l'étude font la promotion du programme Passe-Partout auprès des familles qui fréquentent leur établissement. Ce programme est généralement mis en œuvre pendant plusieurs mois, de l'automne au printemps, à raison d'une ou deux séances mensuelles (parents et enfant, ou enfant seulement). Bien qu'elles constituent des activités de transition auxquelles participe la clientèle de ces deux SGEE, ces activités ne sont ni mentionnées ni dénombrées comme des activités des milieux de garde comme telles. Elles concourent elles aussi à faciliter la transition des enfants vers l'école.

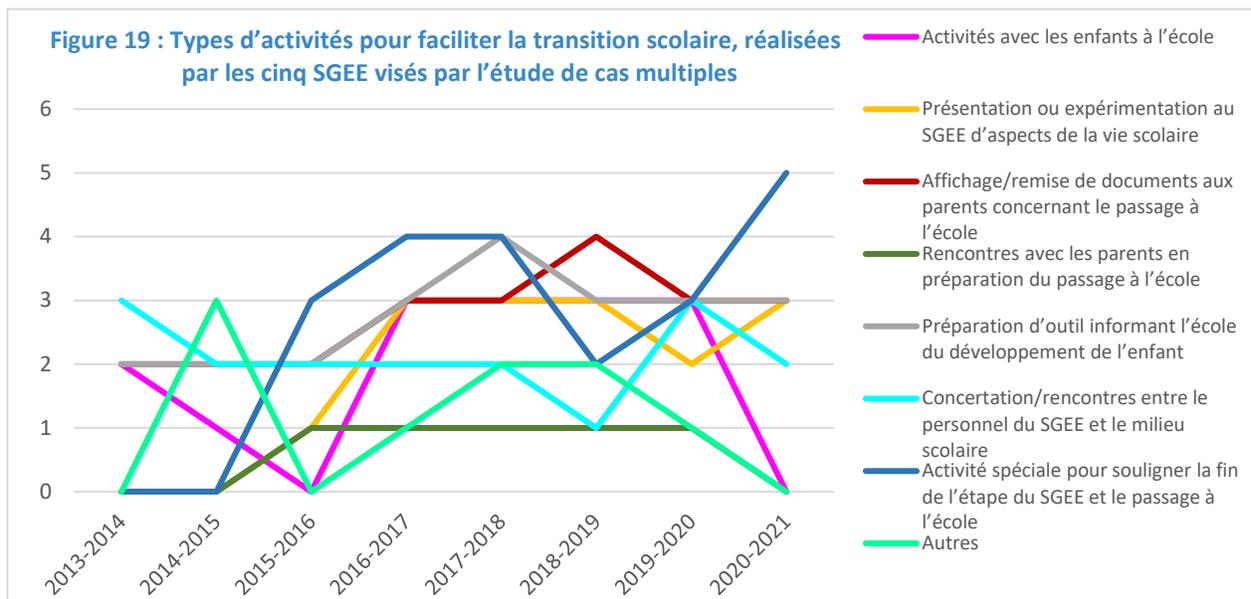
Le SGEE en milieu autochtone présente la particularité de collaborer avec l'école de sa communauté pour la réalisation du programme de maternelle 4 ans au sein même du CPE. Ainsi, les enfants de 4 à 5 ans quittent leur local pour se diriger vers une autre salle du CPE assignée aux activités de maternelle 4 ans, pour des séances de 25 minutes par jour. Le programme de maternelle 4 ans des Premières Nations est mis en œuvre par l'enseignante, qui y ajoute d'autres activités pédagogiques, en fonction des besoins de développement des enfants. Les éducatrices du CPE assistent aux séances. Le sujet du passage à l'école est régulièrement abordé et les méthodes éducatives se rapprochent de celles de la maternelle 5 ans. Ces activités favorisent aussi la transition des enfants du CPE vers l'école primaire.

---

<sup>66</sup> BARBLETT et coll. (2011).

<sup>67</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2012).

Par ailleurs, **tous les SGEE à l'étude ont fait part d'activités réalisées selon les différentes catégories mentionnées au questionnaire administré par le Ministère**, dont les données sont diffusées dans le document annuel Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec. Entre une et neuf activités ont été mentionnées par chaque SGEE, selon les années. Les figures 18 et 19 exposent la compilation des informations pour les cinq SGEE à l'étude<sup>68</sup>. L'analyse des figures permet de dégager certaines tendances.



Source : Rapports d'activités des SGEE. La GNS Les P'tits Bonzaï a soumis son premier rapport d'activité en 2016-2017. La GS Les Petits trésors du Lac a soumis son premier rapport d'activité en 2017-2018. Des données sont indisponibles pour 2017-2018 (CPE Sakihitokiwam), 2018-2019 (GS Les Petits trésors du Lac) et 2019-2020 (CPE Sakihitokiwam, GNS Les P'tits Bonzaï).

D'abord, lorsqu'on compare les années 2015-2016 (sans allocation pour faciliter la transition scolaire) et 2016-2017 (première année de ladite allocation), on constate qu'un plus grand nombre d'activités ont été réalisées à partir du moment où l'allocation a été versée. Lorsqu'on examine la moyenne par SGEE, le nombre plus élevé d'activités réalisées s'est maintenu au cours de la période de versement de l'allocation, jusqu'en 2020-2021, alors que la pandémie de COVID-19 a frappé et affecté la



Source : Rapports d'activités des cinq SGEE visés par l'étude de cas multiples. La moyenne a été établie en prenant en compte le nombre de SGEE ayant fourni des données pour chaque année visée.

<sup>68</sup> Les données compilées sont incomplètes, soit parce que certains SGEE à l'étude ont démarré leurs activités plus tard dans la période ciblée ou encore parce que des rapports annuels sont indisponibles.

majorité des secteurs d'activité au Québec, y compris les milieux de garde. L'arrêt des versements de l'allocation en 2020-2021 a aussi fort probablement contribué à la diminution de la moyenne présentée au graphique.

À la suite du versement de l'allocation, plusieurs types d'activités ont connu une croissance, notamment : activités avec les enfants à l'école, présentation ou expérimentation au SGEE d'aspects de la vie scolaire, affichage ou remise de documents aux parents concernant le passage à l'école, préparation d'outils informant l'école du développement de l'enfant, activités spéciales pour souligner la fin du SGEE et le passage à l'école (qui ont toutefois connu une baisse en 2018-2019, puis une remontée), etc.

Les rencontres avec les parents en préparation du passage à l'école, ainsi que les rencontres de concertation entre le personnel du SGEE et le milieu scolaire, sont demeurées relativement les mêmes avant et au cours de la période de versement de l'allocation.

Par ailleurs, **les activités de transition scolaire des cinq SGEE à l'étude ont majoritairement lieu au printemps**, à partir de la période d'inscription en maternelle. La recherche recommande toutefois des activités planifiées sur une période d'un peu plus de douze mois, particulièrement à cinq moments clés, soit : avant l'admission (du mois d'août au mois de décembre), lors de l'admission (janvier-février), après l'admission mais avant la rentrée (de mars à juin), autour de la rentrée (de juillet à septembre), et après la rentrée (octobre et novembre)<sup>69</sup>.

**L'analyse de ces données issues des rapports annuels des SGEE à l'étude montre certaines corrélations avec les données provinciales** présentées plus tôt dans ce rapport, notamment : la croissance générale des activités visant à faciliter la transition scolaire à la suite du versement de l'allocation en 2016-2017 (tous types confondus); la croissance des activités réalisées avec les enfants à l'école lors du versement de l'allocation; des activités de concertation entre le personnel du SGEE et le milieu scolaire qui évoluent peu, comparativement aux autres types d'activités; et l'activité spéciale pour souligner la fin du SGEE et le passage à l'école, qui connaît beaucoup plus de succès à partir de 2014-2015.

Outre ces activités, d'autres interventions sont réalisées par les écoles ou le CSS, sans lien avec les SGEE. Elles contribuent également à faciliter la transition des enfants qui y participent.

### *Relations avec les parents*

**Tous les SGEE participants à l'étude de cas mettent l'accent sur l'importance du partenariat entre le service de garde et les parents, et le soulignent vivement dans leur programme éducatif.** La communication SGEE-parents est vue comme très importante pour établir le lien de confiance et la collaboration, dans l'objectif de favoriser le développement du plein potentiel de l'enfant. Certains SGEE se donnent en plus comme mission de soutenir le rôle parental et les familles.

Tous les SGEE à l'étude organisent des rencontres avec les parents, en général en septembre et parfois au cours de l'année, afin de tisser les liens, d'expliquer les façons de fonctionner, de présenter le programme

---

<sup>69</sup> THIBAudeau – PROJET PRÉE (2019).

éducatif, etc. Les moyens de communication utilisés sont diversifiés : échanges verbaux, journaux de bord (souvent en format électronique), affichage, lettres et courriels, site Web et communications Facebook (général ou en groupe privé), etc.

Bien que certains parents soient membres du comité de parents (GS et GNS) ou encore du comité d'administration (CPE) des SGEE, **il n'y a pas de représentant de parents qui siège aux instances de concertation auxquelles participent les cinq SGEE à l'étude.**

Par ailleurs, **pour tous les SGEE à l'étude, les parents ne participent ni à la planification ni à la réalisation des activités de transition**, à moins qu'il ne s'agisse d'un événement particulier, comme le bal de finissants, auquel ils assistent lorsque le SGEE organise ce type d'activité.

Le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité énonce six grands principes pour favoriser une transition de qualité. Le premier principe est « la reconnaissance de la place prépondérante du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant ». Cette reconnaissance est bel et bien au cœur des programmes éducatifs et des activités quotidiennes des SGEE à l'étude, mais **l'absence de parents au sein des instances de concertation ainsi que dans l'organisation des activités de transition est un manque à gagner important**. En effet, les chercheurs s'entendent sur le fait que « le parent joue un rôle primordial pour favoriser la première transition scolaire. Une famille qui se sent bien préparée pour l'entrée à l'école influence positivement le vécu de l'enfant dans les premiers jours d'école. Les parents ont besoin de connaître les attentes du milieu scolaire et les forces et défis de leur enfant au sujet de l'entrée à l'école »<sup>70</sup>. En outre, le manque de participation des parents dans le processus de transition est considéré comme une barrière à la mise en place des activités de transition<sup>71</sup>.

### *Relations avec le milieu scolaire*

Le personnel des SGEE et celui du milieu scolaire se côtoient lors des activités de concertation. Toutefois, les échanges sont assez limités, puisque ces instances abordent souvent bon nombre de sujets et se composent de plusieurs intervenants et intervenantes. Le temps est donc insuffisant pour que se développe une collaboration plus étroite entre les SGEE et le milieu scolaire et pour qu'une démarche de transition soit planifiée de manière concertée, avec partage des responsabilités.

**Les initiatives de collaboration sont très souvent menées par les SGEE, qui contactent directement les écoles de leur territoire au risque de rencontrer certaines difficultés**, pour organiser des visites de l'école, une rencontre avec les professeurs de maternelle, des activités à la bibliothèque, au gymnase ou dans la cour de l'école.

**Tous les SGEE à l'étude collaborent pleinement aux demandes des CSS** pour transmettre de l'information aux parents, promouvoir le programme Passe-Partout ou remplir les documents sur le développement de l'enfant. Bien que plusieurs CSS bénéficient des services d'une agente ou d'un agent de développement

---

<sup>70</sup> THIBAudeau – PROJET PRÉE (2019), tiré de Pianta et coll. (1999); LOCASALE-CROUCH et coll. (2008); WILDENGER et coll. (2011); SCHULTING et coll. (2005); et BÉRUBÉ et coll. (2018).

<sup>71</sup> THIBAudeau – PROJET PRÉE (2019), tiré de COTNOIR, M.-J. (2015).

pour la première transition scolaire, leur rôle de diffusion, d'appropriation, de réalisation d'activités de transition, de stimulation de la concertation et de coordination des actions<sup>72</sup> ne semble pas créer la synergie visée. Le contexte de la pandémie de COVID-19 a certes affecté leurs interventions, mais il appert que les liens entre les CSS et les SGEE, particulièrement avec les SGEE privés, sont moins solides que les liens entre les CSS et les écoles, qui sont plus naturels, étant donné que les deux types d'organisation sont du secteur de l'éducation.

La collaboration est plus efficace lorsqu'il s'agit de préparer la transition des enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier, puisque les intervenants et intervenantes se penchent sur des dossiers en particulier. Elle inclut régulièrement d'autres intervenants (CLSC, centre de réadaptation, etc.) et permet de planifier plusieurs actions (transmission de documents, activités avec l'enfant, renforcement de l'accompagnement de l'enfant lors des activités, appels téléphoniques du SGEE pour faire le suivi, etc.) et de partager davantage les responsabilités. À l'occasion, les écoles contactent les SGEE pour obtenir plus d'information et échanger sur les dossiers de ces élèves lorsqu'ils sont entrés à l'école. La question de la confidentialité des informations sur l'enfant reste toutefois un enjeu de taille. Dans l'un des SGEE à l'étude, des éducatrices se sont déplacées pour passer du temps à l'école, dans la classe de l'enfant, pour faciliter son intégration. Dans un autre SGEE, à la suite de rencontres spécifiques entre les parents, l'école et le SGEE, un enfant est resté une année supplémentaire en milieu de garde afin qu'il puisse développer davantage les habiletés nécessaires pour entreprendre sa transition vers l'école.

### *Dossier éducatif de l'enfant*

**Tous les SGEE ciblés pour l'étude de cas préparaient des dossiers éducatifs pour chaque enfant qui fréquentait leur établissement, avant même que l'obligation légale et réglementaire soit instaurée en 2021.** Plusieurs outils étaient alors utilisés, et il y a encore aujourd'hui beaucoup de diversité à cet égard. Les versions manuscrites étaient plus courantes il y a quelques années, mais les outils numériques pour préparer le dossier éducatif ont été développés et se sont répandus dans plusieurs milieux. Ainsi, deux des SGEE à l'étude utilisent maintenant l'application numérique À petits pas, de Casiope, et un autre utilise CORAdvantage, de HighScope. Un SGEE utilise la version manuscrite de GloBBulles et un SGEE utilisait la Grille ballon, mais a interrompu la préparation des dossiers depuis plusieurs mois, puisqu'il a vécu certaines difficultés (restructuration, manque de ressources humaines, etc.) et parce que la direction estime que le personnel éducateur a besoin de formation et d'organisation pour mieux répondre aux nouvelles exigences.

La sélection d'un outil numérique par les trois SGEE qui ont effectué ce choix a été faite en collégialité entre la direction, les conseillères et conseillers pédagogiques et le personnel éducateur, auxquels ont été associés les membres du conseil d'administration ou du comité de parents. Dans les trois cas, le personnel des SGEE a été formé à l'utilisation de l'outil, et les applications numériques ont été introduites par étape afin de faciliter l'intégration dans la pratique du personnel éducateur et des conseillères et conseillers pédagogiques. Les applications respectent les exigences de la LSGEE et du RSGEE. L'application CORAdvantage ne contient pas de section relative à la transition scolaire, c'est-à-dire une section

---

<sup>72</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *L'agente ou agent de développement pour la première transition scolaire*. Ministère de l'Éducation.

spécifiquement conçue pour favoriser la transmission des informations sur l'enfant au personnel enseignant en maternelle, avec l'objectif de favoriser la continuité éducative. L'application À petits pas ne contient pas non plus de section consacrée à la transition dans son dossier éducatif, mais elle propose un complément numérique et papier, appelé [Passage à l'école](#), qui permet d'aborder les enjeux spécifiques à la transition scolaire pour chaque enfant de 4 à 5 ans. Lorsqu'un SGEE l'utilise, il peut facilement l'ajouter au dossier éducatif global. Un SGEE concerné par la présente étude de cas utilise l'outil Passage à l'école.

Les outils numériques permettent de produire un journal de bord (ou agenda) qui est envoyé quotidiennement aux parents et, en même temps, d'enregistrer des observations qui serviront à produire le dossier éducatif de l'enfant. Le dossier se conserve d'une année à l'autre et peut même être transféré à un autre SGEE qui utilise la même application, si l'enfant doit changer de milieu de garde. Lorsque les parents ou les tuteurs de l'enfant y consentent, le dossier éducatif peut être envoyé de manière électronique (format PDF) à toutes les adresses qui figurent au dossier de l'enfant (aux deux parents, à une famille d'accueil, à un autre SGEE, etc.) ou encore être imprimé et distribué en format papier.

Selon la majorité des éducatrices rencontrées, l'intégration de ce genre d'outil dans les pratiques éducatives demande un certain temps d'adaptation, mais permet à terme de gagner du temps et d'établir une meilleure planification des activités en fonction des besoins des enfants. Plusieurs d'entre elles considèrent qu'elles consignent plus d'observations (par exemple en ce qui a trait au langage) qu'avec les anciens modèles. Ces outils permettent de visualiser les informations consignées pour chacun des domaines de développement, de déterminer les activités qu'il faut réaliser pour permettre aux enfants de développer leurs habiletés, de constater les éléments qui restent à observer et à consigner pour parachever le dossier éducatif, etc. La visualisation peut être faite pour chaque enfant ou pour tout un groupe (étayage et zone proximale de développement). Selon les propos recueillis, ils sont des instruments de consignation de l'observation mesurables, fiables et réobservables. Les éducatrices affirment également qu'avec ces outils, le portrait périodique du développement est plus simple et plus rapide à préparer, qu'il est mieux adapté, plus détaillé et beaucoup plus professionnel. De cette façon, le dossier éducatif permet de développer une vision à long terme du développement de l'enfant, puisqu'on peut y voir une tendance au fil des portraits périodiques. Il n'est pas un instrument de dépistage ou de diagnostic, mais il permet de s'interroger, de cibler les difficultés des enfants et d'être plus proactif en prévoyant des actions de soutien, en faisant un suivi plus spécifique des difficultés, en analysant la situation, et bien évidemment, en discutant avec les parents, notamment lorsqu'un progrès lent ou une absence de progrès est constaté d'un portrait à l'autre dans un ou plusieurs domaines.

Selon les deux cas à l'étude, la production du dossier éducatif avec un outil manuscrit semble demander plus de temps, puisque les observations sont notées dans des cahiers, ensuite regroupées pour chaque enfant, puis classées selon les habiletés, pour ensuite être analysées et transcrites dans le dossier manuscrit. Selon les directions des deux SGEE qui utilisent cette façon de faire, la qualité des dossiers éducatifs est souvent variable d'une éducatrice à l'autre. Le temps de réalisation est également très variable, puisqu'il est lié aux capacités de synthétisation et de rédaction des éducatrices. La préparation du dossier éducatif avec un outil manuscrit exige le plus souvent que les éducatrices soient libérées plusieurs heures de leurs tâches auprès de leur groupe d'enfants, afin de finaliser les documents. Ces

constats des deux milieux de garde, comptent parmi les principales raisons pour lesquelles les trois autres SGEE à l'étude ont fait le choix de changer pour des outils numériques. Les deux outils manuscrits utilisés par les SGEE à l'étude (GloBBulles et la Grille ballon) ne contiennent pas de section relative à la transition scolaire.

**Quatre des SGEE sur les cinq à l'étude remettent les dossiers éducatifs des enfants aux parents à raison de deux fois par année, comme prévu au RSGEE. Les dossiers ont été préparés même lors de la pandémie de COVID-19. Trois d'entre eux organisent systématiquement des rencontres avec les parents afin de discuter du cheminement et du développement de leur enfant, bien que les rencontres ne soient obligatoires que lorsque les parents en font la demande. Un des SGEE à l'étude a réalisé des rencontres virtuelles lors de la pandémie.**

**Quatre des cinq milieux scolaires rencontrés lors de la démarche d'évaluation indiquent qu'ils ne reçoivent pas les dossiers éducatifs qui sont produits par les SGEE et remis aux parents, alors que le cinquième milieu scolaire n'a pas participé aux travaux.** Le Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant<sup>73</sup> énonce dans ses objectifs que le « contenu du dossier éducatif constitue de l'information précieuse pour le nouveau milieu qui accueille l'enfant. Il permet de connaître plus rapidement les besoins de l'enfant et assure ainsi la continuité des actions éducatives mises en place ». Dans les faits, la majorité des intervenantes et intervenants rencontrés estiment qu'il n'y a pas d'information claire aux parents à l'effet que le dossier devrait être transféré à l'école, s'ils y consentent. Le Feuillet explicatif destiné au parent, élaboré par le Ministère, ne fait aucune mention des possibilités de partage de cette information avec le milieu scolaire lors de la rentrée en maternelle. Il rappelle seulement que l'autorisation du parent est nécessaire pour la transmission à un tiers. En outre, les SGEE n'ont pas officiellement pour responsabilité de demander le consentement des parents et de transférer le dossier éducatif aux milieux scolaires. De même, ils n'ont pas formellement reçu le mandat de recommander la transmission aux parents.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une exigence légale, trois des SGEE à l'étude remplissent, transmettent aux parents et retournent un document du CSS concernant la transition scolaire de chaque enfant de 4 à 5 ans, soit *La Transition... À petits pas vers l'école*, *La Passerelle*<sup>74</sup> et *Passage à l'école*. Les milieux scolaires rencontrés confirment recevoir ces documents et affirment les utiliser. Selon les personnes rencontrées, les documents sont utilisés en début d'année pour faciliter la première étape, qui vise à connaître l'élève, à constater ses acquis, à comprendre où se situe l'enfant du point de vue de son développement, à valider ses comportements, à approfondir les motifs de ses difficultés et à clarifier des incompréhensions. Ces documents sont également une preuve écrite qui permet de demander plus facilement et plus rapidement des services.

Plusieurs documents visant à faciliter la transition sont donc préparés au sein des cinq SGEE à l'étude. C'est donc dire que **de nombreux efforts sont déployés par les SGEE et que des ressources sont investies**

---

<sup>73</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *De l'observation à la transmission – Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant*. Ministère de la Famille.

<sup>74</sup> Depuis deux ans, le SGEE qui remplissait *La Passerelle* ne le reçoit plus du CSS.

**pour produire des informations sur le développement de chaque enfant.** Selon certaines personnes intervenantes, **la multiplication des outils engendre une certaine surcharge de travail aux SGEE.** En outre, **le dossier éducatif élaboré selon les dispositions du RSGEE est sous-utilisé par le milieu scolaire, puisque celui-ci ne reçoit pas le document, alors qu'il constitue actuellement le moyen formel qui a été privilégié par le Ministère pour faciliter la transition du SGEE vers l'école.** En contexte de pénurie de main-d'œuvre, une réflexion est nécessaire afin que les CSS s'arriment avec les nouvelles dispositions législatives et réglementaires, que le travail ne soit pas dédoublé et que les milieux éducatifs ne soient pas surchargés, mais également parce qu'il est important de s'assurer que les informations transmises sont objectives, pertinentes et utiles. Par le passé, des chercheurs se sont penchés sur le fait que l'utilisation des documents au sujet des enfants, transférés de la garderie à l'école avant que ceux-ci n'y effectuent leur entrée, influence les perceptions à l'égard de ces derniers, desquelles découle une catégorisation dichotomique : « bien faire » contre « avoir de la difficulté<sup>75</sup> ». Cet enjeu a aussi été abordé au cours de l'évaluation, alors que le responsable d'un CSS mentionnait qu'il faut rester prudent dans l'interprétation de ces documents; d'une part, parce qu'ils ne constituent pas des dépistages ou des diagnostics professionnels; d'autre part, parce que les enfants se développent à leur rythme et changent très rapidement. Les recherches démontrent en effet que ces documents peuvent donner au personnel enseignant une vision biaisée des enfants. Depuis quelques années, les chercheurs suggèrent non seulement que la façon dont les documents sont conçus soit revue, mais aussi qu'une réflexion critique sur leur utilisation soit menée.

Il est évident que le maintien du choix parental de transmettre ou non le dossier éducatif de l'enfant est primordial, mais l'action de transmission, actuellement laissée aux parents, devrait être reconsidérée, notamment parce que les SGEE transmettent déjà les documents demandés par les CSS après avoir reçu l'autorisation parentale, et parce que les résultats de l'étude de cas indiquent que l'objectif actuel du dossier éducatif n'est pas atteint si l'on confie la transmission aux parents (probablement par manque d'information, oubli, délais trop longs entre la réception et l'entrée à l'école, etc.). En soutien à cette réflexion, il faut considérer que les enseignantes de maternelle 5 ans utilisent le dossier de l'élève de maternelle 4 ans, qui semble avoir une forme semblable au dossier éducatif des SGEE, et qui leur est facilement accessible puisqu'il est produit par le ministère de la Famille, duquel elles relèvent. Il semble donc pertinent d'envisager que les SGEE puissent transmettre directement le dossier éducatif de l'enfant aux milieux scolaires, après consentement des parents, en lieu et place de la transmission de divers documents demandés par les CSS. La transmission du dossier éducatif de l'enfant permet d'assurer l'objectivité et la pertinence des informations transmises, d'accroître l'efficacité et d'éviter les surcharges de travail qu'occasionne l'utilisation des différents outils. Actuellement, la LSGEE et le RSGEE n'interdisent pas la transmission du dossier éducatif de l'enfant par le SGEE, si le parent l'autorise par écrit. Néanmoins, les communications concernant le dossier éducatif auprès des parents et des SGEE ne diffusent aucune recommandation pour procéder de cette façon.

---

<sup>75</sup> CTREQ (2018).

## Constats liés à l'étude de cas multiples

Les cinq cas à l'étude ont été sélectionnés parce qu'ils présentent des situations contrastées, fournissant un éventail d'expériences et permettant de comprendre les dynamiques de transition actuellement en place. Bien que les SGEE participants soient très différents, plusieurs éléments de leur contexte d'intervention et de leur démarche de transition sont analogues et permettent d'établir des constats d'ordre général.

La troisième édition du programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) est systématiquement utilisée comme référence pédagogique, mais elle ne contient pas de contenu guidant les SGEE sur leur rôle et sur l'importance d'une démarche planifiée et concertée pour rehausser les pratiques et faciliter la transition.

Les SGEE font face à des obstacles organisationnels et territoriaux pour l'organisation de leurs activités de transition avec le milieu scolaire.

Pour la majorité des milieux, les activités de transition sont entreprises et réalisées par le SGEE. Les démarches de transition ne sont ni planifiées ni concertées, et les responsabilités visant à assurer la diversité et la continuité des services éducatifs ne sont pas partagées entre les personnes intervenantes, dont les parents. Les démarches pour les enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier se distinguent toutefois par une meilleure collaboration, et une planification adaptée à la situation de chaque enfant.

Plusieurs CSS bénéficient des services d'un agent ou d'une agente de développement pour la première transition scolaire, mais leur rôle ne semble pas créer la synergie escomptée. Le contexte de la pandémie de COVID-19 a certes affecté leurs interventions, mais il appert que les liens entre les CSS et les SGEE sont moins solides que les liens entre les CSS et les écoles, qui sont plus naturels.

L'étude de cas multiples démontre plusieurs corrélations avec les résultats des analyses quantitatives pour l'ensemble du Québec, notamment : la croissance des activités visant à faciliter la transition scolaire à la suite du versement de l'allocation en 2016-2017 jusqu'en 2020-2021, alors que la pandémie de COVID-19 a frappé et que le versement de l'allocation a été interrompu (tous types confondus); la croissance des activités réalisées avec les enfants à l'école lors du versement de l'allocation; et des activités de concertation entre le personnel du SGEE et le milieu scolaire qui évoluent peu, comparativement aux autres types d'activités.

Bien que la GNS à l'étude de cas n'ait pas reçu d'allocation visant à faciliter la transition scolaire, elle a participé aux activités ponctuelles de concertation, son approche s'est développée en fonction des interventions dans son milieu et elle a réalisé plusieurs activités de transition. Sa

situation n'est pas isolée, puisqu'elle concorde avec les tendances établies par les analyses quantitatives pour l'ensemble des GNS du Québec.

De nombreux efforts sont déployés par les SGEE pour produire divers documents sur le développement de chaque enfant, mais le dossier éducatif élaboré selon les dispositions du RSGEE est sous-utilisé par le milieu scolaire, alors qu'il constitue actuellement l'outil objectif, qui répond à des critères de pertinence et de qualité, et qui est formellement privilégié par le Ministère pour faciliter la transition du SGEE vers l'école. Une réflexion sur le choix du document à partager s'impose. Il semble aussi évident que le maintien du choix parental de transmettre ou non le dossier éducatif de l'enfant est primordial, mais que l'action de transmission actuellement laissée aux parents devrait être reconsidérée.

L'étude de cas démontre que l'enjeu de la première transition scolaire repose fortement sur les SGEE, alors qu'ils ont peu de moyens et qu'ils font face à des contraintes hors de leur champ d'action. Il est donc laborieux pour eux d'assurer la réalisation de leur démarche dans une dynamique de concertation, de planification et de partage des responsabilités. Néanmoins, l'intégration du thème de la transition scolaire à leur plateforme éducative, leur participation aux activités ponctuelles de concertation, leur collaboration avec les CSS ainsi que leur débrouillardise et leur créativité pour nouer des relations, trouver des outils pour aborder l'enjeu et réaliser des activités de transition, témoignent de leur réelle volonté d'assurer une transition harmonieuse pour toutes les parties concernées.

L'étude de cas abonde dans le même sens que les résultats de recherches précédentes et annonce qu'il y a encore de nombreux efforts à faire afin que les cinq conditions gagnantes pour une transition de qualité soient réunies, à savoir : le temps nécessaire en collaboration (rencontres, échanges, partage des savoirs, etc.); la collaboration entre les acteurs, dont les parents, tout au long de la démarche; la mise en place de pratiques transitionnelles structurées, bien planifiées, fréquentes et variées; les pratiques ajustées aux besoins des jeunes et des milieux, et individualisées si nécessaire; et la continuité éducative<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> RUEL (2011).

## 4.2. Effets perçus des Mesures Transition et niveau d'appréciation des parties prenantes

Les effets<sup>77</sup> des Mesures Transition doivent être abordés comme des **effets bruts**, étant donné que plusieurs interventions sont mises en œuvre au sein des différents milieux de garde et qu'elles peuvent toutes engendrer des résultats<sup>78</sup>. Il serait extrêmement difficile, voire impossible, d'isoler toutes les composantes des diverses interventions en matière de transition scolaire, pour connaître précisément les effets nets des Mesures Transition de la Stratégie 0-8 ans. Par ailleurs, tel qu'il est exposé dans la section sur la méthodologie d'évaluation, les effets bruts répertoriés ici constituent des **effets perçus**, étant donné qu'il n'y a pas eu de mesure directe réalisée sur les enfants et leurs parents, ni avant ni après l'intervention. Il s'agit plutôt de perceptions et de constatations, communiquées par les membres du personnel éducateur des cinq SGEE à l'étude ou par le personnel enseignant des quatre milieux scolaires qui ont participé aux travaux d'évaluation. À ces perceptions s'ajoutent les résultats des analyses quantitatives qui constituent également une source de données fiables pour l'analyse des effets.

Il est important de préciser ici qu'il est évident, pour tous les SGEE rencontrés, que la mise en œuvre d'un programme éducatif élaboré sur des bases solides favorise l'apprentissage actif et accompagné, et donne lieu à une multitude d'interventions qui facilitent la transition scolaire. De même, le personnel enseignant constate que la fréquentation d'un SGEE permet l'apprentissage de la socialisation et des règles de vie en communauté, et donne aussi à l'enfant l'occasion de se constituer un bagage apte à le soutenir lors de la transition et tout au long de son parcours scolaire. Cependant, la présente évaluation n'a pas pour objet de déterminer les effets des programmes éducatifs des SGEE, mais plutôt ceux produits par les démarches, les outils et les activités réalisées entre 2016-2017 et 2020-2021, qui visaient spécifiquement à faciliter la transition vers l'école.

Dans ce cadre, plusieurs effets des Mesures Transition ont été répertoriés lors des travaux d'évaluation. Tout d'abord, sur le plan de la collaboration, on constate que les échanges entre les SGEE et le milieu scolaire ont permis de réaliser plusieurs activités au sein des écoles, et que ces activités ont généré les effets ci-dessous exposés. L'allocation pour faciliter la transition scolaire a stimulé l'action des SGEE. Ainsi, la proportion de milieux de garde qui ont réalisé des activités a augmenté, le nombre et la diversité d'activités réalisées par milieu de garde ont également augmenté, et ces augmentations ont généré un effet d'entraînement auprès des GNS, qui ne bénéficiaient pas de ladite allocation, mais qui semblent tout de même avoir suivi ces tendances.

---

<sup>77</sup> Le SCT définit les effets, aussi appelés *outcomes*, comme les « conséquences attribuables à l'intervention, qui peuvent être favorables ou défavorables, anticipées ou non », selon la définition de MARCEAU, R. et F. SYLVAIN dans le *Dictionnaire de l'évaluation : politique, programme et intervention*. Ils sont également appelés les « effets bruts ». Les « effets nets », quant à eux, sont les résultats de l'intervention desquels sont soustraites les influences des facteurs de changement autres que l'intervention. Gouvernement du Québec (2013). [Glossaire des termes usuels en mesure de performance et en évaluation](#).

<sup>78</sup> Par exemple : la publication de certains ouvrages, tels que le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, le document du Conseil supérieur de l'éducation *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, etc.; la mise en œuvre du programme Passe-Partout; les interventions régionales; etc.

Toujours dans le cadre de la collaboration, les propos du personnel enseignant de l'un des milieux à l'étude indiquent que plusieurs efforts ont été consentis par le SGEE pour arrimer certaines activités pédagogiques avec les recommandations des enseignantes. Ainsi, l'amélioration significative de la motricité fine des enfants avant leur entrée à la maternelle a été constatée, et le SGEE a accru son soutien pour le développement et l'intégration des enfants au milieu scolaire.

Par ailleurs, les intervenantes et intervenants des cinq milieux considèrent que les besoins d'information des parents sont présents et que les outils créés répondent à ce besoin. Selon les propos recueillis, les parents apprécient la diffusion des informations, qu'ils jugent pertinentes, particulièrement lorsqu'il s'agit de leur premier enfant, et qui permettent de diminuer leurs inquiétudes. Dans plusieurs milieux, les intervenantes et intervenants affirment que les parents apprécient le fait de pouvoir poser des questions précises sur les enjeux qui les préoccupent avant la rentrée scolaire. Lorsque la fréquentation du SGEE achève, plusieurs SGEE remarquent que les parents manifestent un peu plus d'anxiété, puisqu'il y a des changements dans leur « normalité » mais, selon eux, ils s'adaptent assez vite. Le personnel de plusieurs SGEE rapporte également que le soutien aux parents contribue à ce que la transition se passe bien pour l'enfant, et au fait qu'il se sente bien à l'école.

En ce qui concerne les effets sur les enfants, le personnel des SGEE témoigne qu'ils ont soif d'apprendre et qu'ils sont contents de faire les activités de transition, puisque tout se fait par le jeu et sans obligation. Ils trouvent ces activités amusantes et manifestent de l'intérêt. Selon certains intervenants, la multiplicité des interventions crée un effet boule de neige qui diminue l'anxiété au fur et à mesure qu'elles sont mises en œuvre. Au fil du temps, les enfants démontrent plus de vécu avec le sujet et font de plus en plus de liens par eux-mêmes. De manière générale, les parents sont satisfaits des activités réalisées avec les enfants.

Le personnel des SGEE constate que lorsque le thème de l'école est abordé, les enfants ont hâte d'aller faire la visite de bienvenue à l'école, d'avoir leur sac d'école et leur matériel scolaire. Lorsqu'ils en font la visite, ils reconnaissent des amis et parlent davantage de cette réalité. Les intervenantes et intervenants constatent qu'ils sont alors passés à une nouvelle étape, manifestent plus de confiance et ont hâte d'aller à l'école. Cette visite est un moment de joie et de grande fierté pour les enfants parce qu'ils se sentent « grands ». Leurs réactions permettent d'affirmer que l'expérience est fort signifiante pour eux. Les enseignantes de maternelle affirment, quant à elles, que cette visite est très importante, puisqu'elle permet aux enfants de développer des repères et un sentiment de sécurité par rapport au lieu et aux façons de fonctionner, de mettre un visage sur leur futur enseignant ou enseignante, de participer à des activités qui restent ancrées dans leur mémoire, etc. Elle leur permet également de s'intégrer graduellement en rencontrant des amis ou des frères et sœurs qui fréquentent déjà l'école et qu'ils revoient lors de leur rentrée scolaire. Cette activité développe la confiance des enfants et leur permet de se sentir prêts pour la rentrée scolaire. Lorsque les parents sont présents, une telle visite leur donne aussi l'occasion de visualiser l'environnement, de se rassurer et de se sentir accueillis par l'école. Ainsi, les parents se sentent moins « garrochés d'un milieu à l'autre ». Ils ont plus confiance et leur état influe sur l'état émotionnel de l'enfant. Selon certaines enseignantes, lorsque les parents assistent à la visite de l'école, ils s'impliquent davantage dans le parcours scolaire de leur enfant.

Lorsqu'elle est organisée, l'activité spéciale pour souligner la fin du SGEE et le passage à l'école, souvent appelée « bal de graduation ou des finissants », est fort appréciée, tant de la part des parents que des enfants. L'activité connaît une très forte participation, et les SGEE doivent souvent limiter les invitations.

Le personnel de plusieurs SGEE relate les propos des parents, qui affirment que les enfants sont parfois un peu anxieux lors des premiers jours de la rentrée scolaire, mais qu'ils sont bien préparés par le SGEE pour faire la transition vers l'école, puisqu'ils vont bien après que celle-ci a eu lieu. Selon le personnel enseignant, la plupart des enfants qui se développent globalement selon les habiletés propres à leur âge et qui ont été préparés et rassurés concernant le changement du SGEE à l'école s'intègrent bien à la classe maternelle et vivent, pour la grande majorité d'entre eux, des transitions scolaires sans difficulté. Dans plusieurs milieux, les enseignantes soutiennent que la différence se voit clairement avec les enfants qui ne fréquentaient pas de SGEE. Elles remarquent que ces derniers ont plus souvent été moins stimulés, et qu'ils sont plus timides et plus « insécures ».

Par ailleurs, selon les propos de quelques intervenantes et intervenants, les effets seraient différents selon les enfants. Certains sont plus éveillés lorsqu'on parle de l'école, d'autres sont plus « insécures ». Les enfants de plus de 5 ans comprennent mieux les enjeux que les plus jeunes. Ils maîtrisent mieux les habiletés et les connaissances facilitant la transition vers l'école. Le contexte socioéconomique, les troubles d'apprentissage et les autres besoins de soutien particulier sont également des facteurs importants à considérer pour plusieurs enfants. Cela étant, le personnel des SGEE rapporte que les enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier participent bien aux activités de transition. Ils sont curieux, explorent les ateliers de la classe maternelle, échangent avec les autres enfants et s'intègrent bien au groupe et aux activités. Dans plusieurs milieux, ils bénéficient de mesures d'accompagnement appropriées qui leur permettent de se préparer et de vivre des transitions satisfaisantes. Le personnel enseignant considère que ces mesures sont très utiles. Toutefois, dans certains milieux, les enfants présentant des besoins de soutien particulier sont en grande proportion et plusieurs ne sont pas diagnostiqués. Ils ne bénéficient pas de services professionnels pour les accompagner plus étroitement dans leur parcours. Dans ces circonstances, la transition est plus difficile. L'intégration à l'école et les progrès sont plus lents, bien que les membres du personnel enseignant leur laissent le temps et que ces enfants soient souvent accompagnés individuellement.

Selon deux SGEE, les enfants très doués et qui étaient particulièrement stimulés au SGEE ont plus souvent des problèmes de comportement lors de la transition, puisqu'ils ont moins d'attention (groupe d'enfants plus nombreux) et moins d'encadrement (corridor, récréation, etc.), et qu'ils ont de la facilité (ils sont moins stimulés et ils s'ennuient). Ils réagissent au passage d'un service éducatif plus individualisé à un service éducatif institutionnel.

De manière générale, le personnel des SGEE estime qu'il contribue à la continuité des services éducatifs et à la transmission des informations pertinentes pour faciliter la transition du SGEE vers l'école. Les milieux de garde considèrent que les enfants et leurs parents ont une perception positive de l'école, que ces derniers manifestent pour la plupart des sentiments de compétence et de responsabilité, et que les enfants manifestent pour la plupart des sentiments de confiance et de sécurité. De son côté, le personnel

enseignant considère qu'avec les activités de transition, les enfants ont développé des attitudes et des comportements positifs à l'égard des apprentissages et de l'école, qu'ils gèrent le sentiment de nouveauté qu'engendre la rentrée scolaire et qu'ils se sentent à l'aise et en sécurité à l'école (capacité d'adaptation).

Les effets attendus pour l'ensemble des Mesures Transition<sup>79</sup> étaient les suivants :

- Les parents ont établi un lien de confiance avec les services éducatifs;
- Les enfants, dont les besoins auront été identifiés, sont soutenus dès les premières transitions;
- Les liens sociaux sont harmonieux entre les enfants, les SGEE et l'école;
- Les enfants sont confiants d'entreprendre leur cheminement scolaire;
- Les enfants sont soutenus lors de leur entrée à l'école par des parents bien informés et des milieux accueillants;
- Les enfants bénéficient d'une réponse adaptée à leurs besoins et ont une plus grande réussite éducative grâce à des classes disposant de plus de ressources;
- Les enfants ont bénéficié d'une continuité de services entre le SGEE et l'école pour favoriser leur réussite.

La comparaison des effets répertoriés lors du processus d'évaluation avec les effets attendus des Mesures Transition indique une tendance forte pour affirmer que les effets attendus sont généralement atteints, bien que le volet d'« une plus grande réussite éducative grâce à des classes disposant de plus de ressources » ne soit pas abordé par les intervenantes et intervenants rencontrés.

Enfin, il est intéressant ici de mentionner que, bien que le sondage auprès des parents ne puisse être utilisé intégralement vu le très faible taux de réponse enregistré, les réponses reçues peuvent être considérées sous l'angle du témoignage. Ces points de vue des parents confirment les propos du personnel des SGEE. En effet, les huit répondants de quatre milieux très différents ont tous indiqué que les activités de transition scolaire réalisées avec eux (les parents) et avec leur enfant avaient « certainement facilité » ou « probablement facilité » le passage entre le SGEE et l'école. Aucun des parents des SGEE consultés n'a répondu que ces activités n'avaient « pas facilité » ou « probablement pas » facilité la transition. En outre, tous se sont dit « très satisfaits » ou « plutôt satisfaits » des activités organisées par le SGEE pour faciliter la transition scolaire; tous ont affirmé être « très satisfaits » du lien de confiance entre le SGEE, l'enfant et les parents; et tous ont indiqué être « très satisfaits » ou « plutôt satisfaits » de la cohérence, de l'efficacité et de la continuité des services éducatifs entre le SGEE et l'école.

Tout bien considéré, les Mesures Transition tendent manifestement vers les effets escomptés mentionnés dans la Stratégie 0-8 ans.

---

<sup>79</sup> Les Mesures Transition comprenaient cinq mesures, dont trois ont été placées sous la responsabilité du Ministère.

## Constats sur les effets perçus et l'appréciation des parties prenantes

Les effets des Mesures Transition sont des **effets bruts perçus** qui ont été communiqués par le personnel des SGEE ou par le personnel enseignant des quatre milieux scolaires qui ont participé aux travaux d'évaluation. Parmi ceux mentionnés, les suivants correspondent avec les effets attendus de l'intervention :

- Les parents apprécient l'information reçue, la jugent pertinente et estiment qu'elle diminue leurs inquiétudes;
- La préparation des parents à la transition de leur enfant a un effet positif sur ce dernier;
- Les enfants démontrent qu'ils acquièrent du vécu sur le sujet du passage à l'école et qu'ils développent des liens par eux-mêmes sur le sujet;
- L'anxiété chez les enfants diminue au fur et à mesure que les différentes activités sont mises en œuvre;
- Les enfants développent des repères et un sentiment de sécurité par rapport au lieu qu'est l'école et aux façons de fonctionner en milieu scolaire. Ils se familiarisent avec le professeur et, lors de la rentrée, ils se rappellent certaines activités ancrées dans leur mémoire, etc.
- Les enfants vivent une intégration graduelle avec les amis qui fréquentaient le SGEE auparavant ou avec les frères et sœurs qui fréquentent déjà l'école;
- Les enfants développent la confiance qui leur permet de se sentir en sécurité et prêts pour la rentrée scolaire.

La comparaison des effets répertoriés lors du processus d'évaluation avec les effets attendus de l'intervention permet d'affirmer que les Mesures Transition tendent manifestement vers les effets escomptés dans le cadre de la Stratégie 0-8 ans.

### 4.3. Sommaire des enjeux évaluatifs retenus selon les questions normalisées du Secrétariat du Conseil du trésor

Tableau 3 : Sommaire des enjeux évaluatifs retenus selon les 12 questions normalisées du SCT

Enjeux évaluatifs analysés	Questions obligatoires	Constats d'évaluation	Conclusions d'évaluation
<p><b>Pertinence de l'intervention</b></p>	<p>Les analyses réalisées sur le besoin et le contexte justifient-elles que le Gouvernement intervienne ou qu'il continue à intervenir?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La littérature scientifique établit l'importance des transitions pendant la petite enfance.</li> <li>▪ Des résultats de recherches diverses démontrent que les expériences positives vécues par l'enfant et sa famille contribuent fortement à une entrée scolaire réussie (Rimm Kaufman et Pianta, 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 2003).</li> <li>▪ Dans certains contextes, la transition peut être une période à risque pour le développement et les apprentissages des élèves, d'où l'importance d'y porter une attention accrue (Côté, Goupil, Doré et Poulin, 2008).</li> <li>▪ La façon dont les adultes soutiennent ou non les enfants lors de cette transition suscite des expériences heureuses ou des expériences difficiles, voire perturbatrices (Rosenkoetter, Hains et Fowler, 1994).</li> <li>▪ Les transitions entre les milieux éducatifs sont cruciales pour les enfants vulnérables, ceux ayant des besoins particuliers, ou encore ceux issus de l'immigration récente.</li> <li>▪ Des activités transitionnelles nombreuses et fréquentes sont un gage de qualité de la transition pour chaque enfant (Ruel, Moreau, Bourdeau et Lehoux, 2008).</li> <li>▪ L'allocation visant à faciliter la transition scolaire a été intégrée aux Règles budgétaires et règles de l'occupation. Elle est devenue partie intégrante de la subvention de fonctionnement des CPE et des GS à titre d'allocation spécifique à partir de 2017-2018, et jusqu'en 2019-2020, où elle a été interrompue étant donné la pandémie de COVID-19.</li> <li>▪ Le versement de l'allocation de transition aux CPE et aux GS a engendré une hausse significative de la proportion des SGEE (CPE, GS et GNS) qui offrent des activités de transition visant à faciliter la transition vers l'école<sup>80</sup>.</li> <li>▪ Le versement de l'allocation de transition aux CPE et aux GS a entraîné une baisse significative des SGEE qui n'ont pas organisé d'activité de transition<sup>81</sup>.</li> <li>▪ Le nombre d'activités de transition organisées par les SGEE est en croissance depuis le versement de l'allocation<sup>82</sup>.</li> <li>▪ Selon les propos recueillis lors des entretiens et des groupes de discussion, les SGEE ont besoin de ressources pour réaliser les activités de transition (pour libérer le personnel de leur groupe d'enfants, pour les déplacements, l'achat de matériel, etc.).</li> </ul>	<p><b>Les constats de recherches antérieures et les travaux d'évaluation des Mesures Transition démontrent qu'il était pertinent en 2016-2017, et qu'il est toujours pertinent en 2023-2024, que le Gouvernement intervienne pour faciliter les transitions des enfants du SGEE à l'école.</b></p>

<sup>80</sup> Analyse quantitative produite au cours de l'évaluation des Mesures Transition.

<sup>81</sup> *Idem.*

<sup>82</sup> *Idem.*

Enjeux évaluatifs analysés	Questions obligatoires	Constats d'évaluation	Conclusions d'évaluation
	Le programme est-il cohérent avec la mission, les mandats et les responsabilités de l'organisation ainsi qu'avec les orientations gouvernementales?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À travers sa politique familiale, le gouvernement place la famille au cœur de ses priorités. Il œuvre à établir des conditions pour créer le meilleur environnement possible pour favoriser l'épanouissement de toutes les familles du Québec. Les SGEE subventionnés sont l'un des piliers de la politique familiale.</li> <li>▪ Le Ministère coordonne l'action gouvernementale liée aux familles et aux enfants. Il contribue à la vitalité et au développement du Québec en favorisant l'épanouissement des familles et le développement du plein potentiel des enfants. Il élabore et met en œuvre des politiques, des programmes et des mesures qui répondent aux besoins de ceux-ci, tout en tenant compte de la diversité des réalités familiales et des milieux de vie. Il peut compter sur la collaboration de ses partenaires pour mener à bien sa mission<sup>83</sup>. L'enjeu de la transition scolaire doit inévitablement être considéré pour développer le plein potentiel des enfants.</li> <li>▪ La Politique de la réussite éducative — Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir est en vigueur (2017-2030). En son axe 1, « L'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous », elle reconnaît la nécessité d'une intervention précoce et continue, qui prépare et facilite les transitions qui jalonnent le parcours éducatif de la personne.</li> <li>▪ La Stratégie 0-8 ans prend fin (2017-2022), mais son objectif d'assurer aux enfants de 0 à 8 ans des transitions éducatives entre les milieux éducatifs est toujours pertinent.</li> <li>▪ Le programme Agir tôt, qui s'inscrit en cohérence et en continuité avec la PGPS, est l'une des interventions du Ministère pour le dépistage précoce des problèmes de développement de même que pour l'intervention en temps opportun. Il vise à augmenter la proportion d'enfants qui commencent leur scolarité sans présenter de facteur de vulnérabilité pour leur développement. La mesure 2.2 des Mesures Transition s'inscrit dans cette visée avec la production obligatoire du dossier éducatif par les SGEE, qui permet le suivi du développement global de l'enfant.</li> </ul>	<p><b>Les Mesures Transition sont en cohérence avec la mission du Ministère, avec les responsabilités des parties prenantes et avec les orientations gouvernementales.</b></p>
	Existe-t-il des chevauchements avec d'autres programmes qui visent des besoins comparables?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il existe différents outils pédagogiques qui abordent le sujet des transitions scolaires et exposent les différentes démarches mises en œuvre, notamment au niveau régional.</li> <li>▪ Il n'y a pas d'autre programme ou de mesure qui finance les démarches et les activités de transition des SGEE, outre l'allocation de transition provenant du fonds pour les SGEE.</li> </ul>	<p><b>Il n'existe pas de chevauchement entre les Mesures Transition et d'autres programmes ou interventions mis en œuvre par le Ministère.</b></p>
<p><b>Pertinence de la nature de l'intervention</b></p>	La nature de l'intervention est-elle la plus appropriée pour atteindre les objectifs de l'intervention?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les Mesures Transition se sont déployées sous la forme d'un soutien financier (allocation visant à faciliter la transition scolaire), d'un renforcement législatif et réglementaire (amendements à la LSGEE et au RSGEE concernant le dossier éducatif), et d'un appui méthodologique aux SGEE (révision et promotion d'un guide).</li> <li>▪ Les propos recueillis auprès des différents intervenantes et intervenants lors des travaux d'évaluation révèlent que l'allocation est nécessaire pour que les SGEE puissent participer aux concertations et réaliser des activités de</li> </ul>	<p><b>La nature de l'intervention, qui s'articulait sur trois piliers (légal et réglementaire; méthodologique; soutien financier), était pertinente</b></p>

<sup>83</sup> <https://www.quebec.ca/gouv/ministere/famille/mission-et-mandats>, page consultée le 20 septembre 2021.

Enjeux évaluatifs analysés	Questions obligatoires	Constats d'évaluation	Conclusions d'évaluation
		<p>transition. Sa forme est appréciée, puisqu'elle laisse la latitude aux SGEE d'utiliser les fonds en étant créatifs. Elle permet également aux SGEE de s'arrimer avec les actions du milieu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les amendements à la LSGEE et au RSGEE pour rendre obligatoire la production du dossier éducatif par les SGEE sont très bien accueillis par les milieux de garde rencontrés, qui produisaient déjà des dossiers éducatifs avant que les amendements soient adoptés. Selon les propos recueillis, les dossiers éducatifs répondent aux nouvelles exigences et, bien qu'ils ne soient pas des outils de diagnostic, ils permettent de cibler les difficultés des enfants, de renforcer l'action pédagogique pour y répondre et d'en discuter avec les parents. Par ailleurs, certains SGEE produisent d'autres documents, à la demande des CSS, qui sont partagés avec les parents et le milieu scolaire. En outre, bien qu'il soit produit régulièrement et remis aux parents, le dossier éducatif n'est pas transmis par les parents au milieu scolaire. En ce sens, la multiplication des outils engendre une surcharge de travail, tandis que l'outil formellement promu par le Ministère (le dossier éducatif) reste sous-utilisé. L'objectif de « renforcer la détection des difficultés et [de] favoriser la transmission des informations dans le cadre des différentes transitions » n'est donc que partiellement atteint. La nécessité de déterminer un outil commun au SGEE et au milieu scolaire se fait sentir. Les moyens de transmission de l'information devraient être réévalués, mais il faut aussi que l'obligation d'obtenir le consentement des parents soit maintenue.</li> <li>▪ La révision du Guide (mesure 2.4) n'a pas été réalisée au cours de la mise en œuvre des Mesures Transition. Elle a été replanifiée dans le Plan d'action interministériel 2022-2025 de la PGPS. Elle constitue l'action 1.2.4, qui consiste à « réviser le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité et informer les parents ainsi que le personnel des SGEE et de l'éducation préscolaire sur les outils et les services pouvant soutenir une transition harmonieuse de l'enfant vers l'école ». Cela étant, les associations de SGEE ont mentionné le manque d'informations ou de directives claires quant à l'utilisation de l'allocation par les SGEE. L'objectif d'« élaborer et [de] promouvoir divers outils et services favorisant une transition harmonieuse » n'est donc pas atteint. Cet aspect méthodologique des Mesures Transition aurait dû être mis en œuvre, d'une manière ou d'une autre, pour appuyer les SGEE dans leur démarche de transition (par exemple, la rediffusion du Guide, même s'il n'était pas encore révisé, la diffusion d'autres documents méthodologiques d'intérêt qui abondent sur le Web, des explications plus claires aux SGEE, une boîte courriel pour interagir avec les SGEE au sujet de l'utilisation de l'allocation, etc.). Cette solution a été planifiée, mais elle n'a pas été réalisée.</li> </ul>	<p><b>pour l'atteinte des objectifs de l'intervention.</b></p> <p><b>Cependant, la mise en œuvre des Mesures Transition démontre certaines lacunes en ce qui a trait à l'accompagnement des SGEE dans leur démarche visant à faciliter la transition et pour favoriser la transmission des informations du SGEE au milieu scolaire.</b></p>
<b>Cohérence interne</b>	Les composantes du programme et ses résultats s'articulent-ils logiquement?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les trois mesures (2.1, 2.2 et 2.4) placées sous la responsabilité du ministère de la Famille s'articulent logiquement au regard de leur planification, puisqu'elles visaient à agir sur trois fronts pour faciliter la transition scolaire, à savoir sur les plans légal et réglementaire, sur le plan du renforcement méthodologique et sur le plan du soutien financier. Chaque front devait contribuer à consolider l'action des SGEE pour détecter les difficultés des enfants, transmettre l'information aux parents et aux écoles, et soutenir les enfants dans leur processus de transition.</li> <li>▪ Au regard des résultats d'évaluation, une composante et une activité ont eu des conséquences sur la cohérence interne de l'intervention :</li> </ul>	<p><b>La cohérence interne des Mesures Transition a été limitée par trois enjeux :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Le retrait de la composante axée sur le soutien méthodologique aux SGEE en matière de transition;</b></li> </ul>

Enjeux évaluatifs analysés	Questions obligatoires	Constats d'évaluation	Conclusions d'évaluation
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'abandon de la composante prévoyant la révision et la promotion du Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité a engendré un manque d'outils méthodologiques pour les SGEE, qui ont été laissés à eux-mêmes pour développer et mettre en œuvre leur démarche de transition. Dans ce contexte, certains principes qui favorisent des pratiques de transition de qualité sont passés inaperçus, notamment l'implication du parent tout au long de la démarche (y compris dans les instances de concertation), le partage des responsabilités entre les acteurs concernés par les pratiques collaboratives et la reconnaissance du temps et des ressources nécessaires;</li> <li>○ L'amendement à la LSGEE et au RSGEE concernant le dossier éducatif de l'enfant a annoncé, d'une manière implicite, que ce document devient l'outil de prédilection du Ministère pour la transmission des informations du SGEE à l'école. Bien que la mesure ait permis d'encadrer la préparation du dossier afin qu'il réponde à certains standards de qualité, qu'il soit produit dans les règles de l'art (personne habilitée, confidentialité, etc.) et que les inspections soient en cours afin d'assurer le contrôle de la qualité, des activités visant à faciliter la transmission du document du SGEE ou des parents vers l'école n'ont pas été prévues.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le modèle logique des Mesures Transition a été élaboré lors du démarrage de la démarche d'évaluation, à partir de la documentation existante et des entretiens réalisés auprès des professionnels du Ministère. Il a été soumis et validé par la responsable des Mesures Transition. S'il avait été conçu au démarrage de l'intervention, ce modèle aurait pu contribuer à améliorer la compréhension et la cohérence interne de l'intervention.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>L'absence d'activité visant à faciliter la transmission du dossier éducatif vers l'école;</b></li> <li>▪ <b>La préparation du modèle logique lors de l'évaluation, plutôt que lors de la planification de l'intervention.</b></li> </ul>
<p><b>Conformité opérationnelle</b></p>	<p>Le programme est-il géré adéquatement et conformément aux règles établies et aux conditions prévues?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les Mesures Transition n'ont pas été mises en œuvre selon un cadre normatif ou une directive. Elles ont plutôt été intégrées aux « activités courantes » du Ministère.</li> <li>▪ La mesure 2.1 a été gérée conformément aux règles et aux procédures habituelles pour la subvention de fonctionnement des SGEE pour les allocations spécifiques. Les détails de l'allocation sont communiqués dans les Règles budgétaires et règles de l'occupation (usage, montant, méthode de calcul). Il faut toutefois considérer que ce document ne constitue pas un soutien méthodologique aux SGEE pour la planification et la réalisation d'une démarche concertée et pour l'organisation des activités de transition scolaire.</li> <li>▪ La mesure 2.2 a été réalisée par différentes directions et équipes du Ministère. Les mécanismes de travail collaboratif ne sont pas suffisamment définis pour statuer sur le respect ou non des règles et des conditions.</li> <li>▪ Puisque la mesure 2.4 a été replanifiée au Plan d'action interministériel 2022-2025 de la PGPS, son budget a été transféré à la mesure 1.6 de la Stratégie 0-8 ans, qui relève du MEES, et qui vise à « soutenir financièrement différents organismes afin qu'ils puissent rejoindre les parents des enfants qui ne fréquentent pas de services éducatifs, en particulier ceux de milieux défavorisés et ceux issus de l'immigration, et leur offrir un service éducatif adéquat ». Aucune information supplémentaire n'a été collectée à ce sujet, puisque la mesure 1.6 de la Stratégie 0-8 ans ne faisait pas partie du cadre d'évaluation des Mesures Transition.</li> </ul>	<p><b>Les Mesures Transition ne disposaient pas d'un cadre formel (normes, directives, modèle logique, etc.) pour établir clairement la théorie du changement qui sous-tend l'intervention, ainsi que les règles et conditions de sa mise en œuvre. Toutefois, les actions qui ont été réalisées dans le cadre des « affaires courantes » du Ministère ont été gérées conformément aux procédures établies ou aux pratiques habituelles.</b></p>

Enjeux évaluatifs analysés	Questions obligatoires	Constats d'évaluation	Conclusions d'évaluation
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le suivi de la mise en œuvre des Mesures Transition a été confié à une responsable de la DPLI, sous la supervision de la coordonnatrice de la Stratégie 0-8 ans. Des fiches de suivi ont été élaborées et ont contribué à la reddition de comptes de la Stratégie 0-8 ans. Selon les informations recueillies, le suivi et la reddition de comptes ont été faits annuellement, jusqu'à ce que les activités stagnent. La reddition de comptes finale de la Stratégie 0-8 ans a été prévue en 2022. Cela étant, puisque plusieurs directions ont été concernées par la mise en œuvre de l'intervention et que les mécanismes de travail collaboratif entre les différentes directions et équipes ne sont pas suffisamment définis, le suivi de toutes les mesures était complexe et n'a pas permis d'obtenir des informations pertinentes de manière constante.</li> </ul>	<p><b>Par ailleurs, certains flux d'information, d'une équipe à une autre, n'ont pas été suffisamment fonctionnels pour permettre le suivi rigoureux de la mise en œuvre des mesures (par exemple, le suivi de l'exécution financière).</b></p>
<b>Efficacité de la gouvernance</b>	<p>Les rôles et les responsabilités des parties prenantes quant aux processus de planification, de coordination et de déploiement de l'intervention interministérielle sont-ils définis adéquatement?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les différentes mesures de la Stratégie 0-8 ans ont été réparties entre le ministère de la Famille et celui de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEEQ) qui, chacun de leur côté, œuvrent à la réalisation des mesures qui sont sous leurs responsabilités. Quelques rencontres et échanges d'informations ont eu lieu, particulièrement au démarrage des activités, mais il y en a eu très peu par la suite.</li> <li>▪ Une entente de collaboration entre le MEEQ et le ministère de la Famille était envisagée lors du démarrage des Mesures Transition. Elle n'a toutefois pas été formalisée.</li> <li>▪ En ce qui concerne les SGEE, les écoles et les centres de services scolaires, l'étude de cas démontre que les rôles et les responsabilités des parties prenantes ne sont pas suffisamment définis pour favoriser la concertation et la planification d'actions concertées, avec des responsabilités partagées. Aucun document n'inscrit la collaboration des organisations dans un principe de complémentarité des services, les engageant vers un objectif commun, profitable à toutes les parties prenantes ainsi qu'à la collectivité, et permettant d'assurer un continuum de services dépassant les missions et les limites des différentes organisations.</li> </ul>	<p><b>Bien qu'il n'y ait pas d'entente formelle entre le MEEQ et le ministère de la Famille, la séparation des responsabilités en fonction des mesures à réaliser a facilité les processus de planification, de coordination, de déploiement, de suivi et d'évaluation des Mesures Transition au niveau provincial, puisque chaque ministère a assumé le leadership des actions sous sa responsabilité.</b></p> <p><b>Toutefois, cette façon de faire a fort probablement engendré des répercussions sur la collaboration et la planification d'actions concertées au niveau local (SGEE, écoles, CSS, etc.).</b></p>
	<p>L'organisation responsable de l'intervention interministérielle exerce-t-elle son rôle de leader conformément aux attentes dans la planification, la coordination et le déploiement de l'intervention?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les deux ministères sont coresponsables de la Stratégie 0-8 ans.</li> <li>▪ Le ministère de la Famille a exercé son leadership pour la planification, la coordination et le déploiement des mesures qui sont sous sa responsabilité et qui font l'objet de la présente évaluation (2.1, 2.2 et 2.4). Il est toutefois possible de remettre en question l'arrimage entre les actions des deux organisations sur le plan opérationnel au cours de la période de mise en œuvre des mesures.</li> </ul>	

Enjeux évaluatifs analysés	Questions obligatoires	Constats d'évaluation	Conclusions d'évaluation
<b>Efficacité opérationnelle</b>	Les objectifs opérationnels sont-ils atteints?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deux mesures (2.1 et 2.2) sur trois (2.4) ont été réalisées entre 2016-2017 et 2021-2022.</li> <li>▪ Le niveau d'exécution financière global des Mesures Transition est de 57 %.</li> <li>▪ La mesure 2.1 a été exécutée à hauteur de 60 % du budget prévu initialement, puisqu'elle a été interrompue en 2020-2021 en raison de la pandémie de COVID-19. Si les versements de l'allocation pour faciliter la transition scolaire avaient continué au même rythme que les années précédentes, l'exécution financière globale des Mesures Transition serait de 95 %.</li> <li>▪ La mesure 2.2 a été réalisée entièrement, bien que l'exécution financière de cette enveloppe budgétaire se situe à 0 %, puisque les activités ont été réalisées avec les fonds attribués aux directions impliquées.</li> </ul>	<b>Les objectifs opérationnels des Mesures Transition sont partiellement atteints.</b>
<b>Efficacité de l'intervention</b>	Les objectifs de l'intervention sont-ils atteints?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'objectif visant à « faciliter la transition de l'enfant vers l'école » est considéré comme atteint, si l'on tient compte des résultats des analyses quantitatives et de l'étude de cas multiples.</li> <li>▪ L'objectif visant à « renforcer la détection des difficultés et favoriser la transmission des informations dans le cadre des différentes transitions » est raisonnablement atteint, puisque la LSGEE et le RSGEE ont été amendés, que les dossiers éducatifs sont produits par les SGEE conformément aux nouvelles dispositions législatives et réglementaires, et que les personnes intervenantes estiment qu'ils permettent de détecter les difficultés. Toutefois, la transmission du dossier éducatif des parents à l'école n'est pas encouragée et n'est pas réalisée par les parents. L'école ne reçoit donc pas les dossiers éducatifs des enfants.</li> <li>▪ L'objectif visant à « élaborer et promouvoir divers outils et services favorisant une transition harmonieuse » n'est pas atteint.</li> </ul>	<b>Les objectifs d'intervention des Mesures Transition sont partiellement atteints.</b>
	Les effets visés par l'intervention ont-ils été obtenus?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les effets répertoriés sont des effets bruts perçus. Ils sont issus des analyses quantitatives, des entretiens et des groupes de discussion avec le personnel des SGEE et le personnel des milieux scolaires rencontrés dans le cadre des travaux.</li> <li>▪ La comparaison des effets répertoriés lors du processus d'évaluation avec les effets attendus de l'intervention indique une tendance forte pour affirmer que les Mesures Transition tendent manifestement vers les effets escomptés.</li> <li>▪ Bien que les résultats du sondage auprès des parents ne puissent être communiqués intégralement, vu le faible taux de réponse enregistré, les réponses des huit parents ayant participé corroborent les propos rapportés par le personnel éducateur et le personnel enseignant à l'effet que les enfants ont été préparés à la transition à travers diverses activités, ont développé leur confiance, ont été soutenus et ont bénéficié d'une certaine continuité dans les services éducatifs.</li> </ul>	<b>Les effets répertoriés pour les Mesures Transition correspondent significativement aux effets escomptés dans la Stratégie 0-8 ans.</b>
	Des effets non intentionnels ont-ils été constatés?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'allocation pour faciliter la transition scolaire a stimulé l'accroissement des activités de transition (plus de SGEE et plus d'activités) et leur diversification au sein des SGEE subventionnés qui recevaient ladite allocation. Ce mouvement</li> </ul>	<b>Le versement de l'allocation aux SGEE subventionnés a créé un accroissement et une</b>

Enjeux évaluatifs analysés	Questions obligatoires	Constats d'évaluation	Conclusions d'évaluation
		a probablement créé un effet d'entraînement au sein des GNS, qui ont suivi les mêmes tendances que les installations subventionnées, bien qu'elles n'aient pas reçu d'allocation à cet effet.	<b>diversification des activités au sein de ces établissements ET probablement un effet d'entraînement auprès des GNS, qui ont suivi les mêmes tendances.</b>

#### 4.4. Évaluation des Mesures Transition selon la démarche de prise en compte des principes de développement durable

L'analyse de la durabilité des Mesures Transition a été réalisée au moyen de la Grille d'évaluation de la durabilité utilisée au Ministère. Elle est présentée à l'annexe 4 et les résultats sont ici résumés.

Au point de vue environnemental, les Mesures Transition ont permis aux SGEE de réaliser des activités dans les écoles. Pour ce faire, les groupes d'enfants ont dû se déplacer avec le personnel éducateur. Dans certains cas, un autobus scolaire a été utilisé et le transport a entraîné des émissions de gaz à effet de serre (GES). Cette situation fait en sorte que l'intervention a des effets négatifs sur l'environnement, bien que de façon extrêmement limitée, étant donné que les déplacements ont majoritairement eu lieu sur quelques kilomètres seulement. Néanmoins, des mesures de mitigation pourraient être envisagées par le Ministère.

Au regard de l'économie verte, les Mesures Transition ont eu un effet moyennement positif, puisque certains des outils créés par les SGEE ont été conçus de manière à assurer leur résistance et leur utilisation pendant plusieurs mois.

L'effet le plus important des Mesures Transition est certes celui qui concerne la prospérité sociale, culturelle et économique du Québec, puisque cette intervention s'inscrit dans la dynamique d'éducation des enfants et dans la visée de permettre à chacun d'atteindre son plein potentiel. Dans ce cadre, elles ont permis de diminuer l'anxiété que peuvent vivre les enfants lors de leur transition du SGEE à l'école et, en ce sens, elles ont permis de créer des conditions favorables à la santé physique et mentale des enfants et de leur famille. En outre, l'intervention ciblait notamment les enfants handicapés et les enfants présentant des besoins de soutien particulier, qui ont bénéficié de mesures adaptées pour les soutenir lors de leur transition vers l'école. Pour ces enfants, les mesures ont favorisé l'égalité et l'accès équitable aux ressources et aux services.

Néanmoins, les Mesures Transition ne ciblent pas les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent les SGEE non subventionnés et ceux en milieu familial. De même, les enfants qui ne fréquentent pas de SGEE ne sont pas pris en compte dans les actions du Ministère pour faciliter leur entrée à l'école. En ce sens, l'intervention présente le risque de contribuer à une certaine iniquité dans l'accès et la qualité des services offerts. Pour limiter ce risque, le Ministère pourrait engager une réflexion sur les voies et les moyens à envisager pour soutenir les enfants de 4 à 5 ans qui vivent ces situations.

Les Mesures Transition ont permis de faciliter la transition scolaire des enfants qui ont participé aux différentes activités réalisées. Les chercheurs s'entendent pour dire que les enfants mieux préparés à la transition ont de meilleures chances de réussite scolaire. Indirectement, l'intervention a donc des répercussions positives sur l'économie locale et régionale, puisqu'une meilleure intégration requiert moins de services (par exemple en éducation spécialisée, en psychologie, en soutien pédagogique, etc.).

En matière de gouvernance, les Mesures Transition ont été planifiées parce que les connaissances scientifiques sur le sujet soulignaient l'importance, pour les personnes intervenantes de chaque milieu, d'établir des actions planifiées et concertées en vue de faciliter la transition scolaire des enfants de 4 à 5 ans. En ce sens, l'intervention a eu des effets positifs sur le développement de partenariat et la coopération, tout comme sur la participation aux décisions collectives et sur l'engagement des parties prenantes. Ces visées se sont toutefois concrétisées à divers degrés dans les milieux éducatifs, notamment parce que l'encadrement des SGEE a été lacunaire. En ce sens, le Ministère pourrait relancer les actions visant à faciliter la transition scolaire, en accentuant l'encadrement des SGEE afin de les inciter à développer une approche planifiée et concertée, avec les responsabilités partagées entre les différentes parties prenantes.

### **Constats sur l'effet des Mesures Transition en matière de développement durable**

Globalement, les Mesures Transition ont eu un effet positif en matière de développement durable, principalement sur la prospérité sociale, culturelle et économique du Québec, puisque l'intervention contribue à soutenir chaque enfant vers son plein potentiel. Leur mise en œuvre a permis de créer des conditions favorables à la santé physique et mentale des enfants et de leur famille. Elle a aussi contribué à soutenir les enfants handicapés et les enfants présentant des besoins de soutien particulier, qui ont bénéficié de mesures adaptées pour favoriser l'égalité et l'accès équitable aux ressources et aux services.

Par ailleurs, les Mesures Transition ne ciblent pas les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent les SGEE non subventionnés, ceux en milieu familial et ceux qui ne fréquentent pas de SGEE. En ce sens, l'intervention présente le risque de contribuer à une certaine iniquité dans l'accès et la qualité des services offerts. Pour limiter ce risque, le Ministère pourrait engager une réflexion sur les voies et moyens à envisager pour soutenir les enfants de 4 à 5 ans qui sont dans ces situations.

## 5. Enjeux à considérer pour la transition des enfants vers l'école

Les chercheurs et les praticiens s'entendent pour affirmer que des actions nombreuses, planifiées et concertées facilitent la transition des enfants de 4 à 5 ans vers l'école. De ce fait, de telles actions sont nécessaires pour contribuer au développement du plein potentiel de chaque enfant et déterminantes pour sa réussite éducative. Dans cet esprit et au terme de cette évaluation, trois enjeux émergent.

### Enjeu n° 1 : L'ancrage dans les pratiques éducatives

Étant donné que les activités visant à faciliter la transition sont profitables pour tous les enfants, particulièrement pour les enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier, elles devraient donc être ancrées ou enracinées dans les pratiques éducatives de tous les milieux et être réalisées chaque année. Toutefois, les principes qui concernent le rôle du SGEE en matière de transition et l'importance d'une démarche planifiée et concertée ne sont pas exposés dans la troisième édition du programme éducatif Accueillir la petite enfance, qui constitue, dans les recommandations du Ministère comme dans la pratique générale des SGEE, le socle sur lequel repose l'intervention éducative du réseau.

Par ailleurs, bien que l'analyse des données quantitatives démontre que 94 % des GNS, 97 % des GS et 98 % des CPE ont réalisé de telles activités en 2019-2020, quelques SGEE ne se sont pas encore inscrits dans cette dynamique. C'est donc dire que certains enfants ne bénéficient pas d'activités de transition au sein du CPE ou de la garderie qu'ils fréquentent. En outre, l'étude de cas dévoile que la pandémie de COVID-19 et l'arrêt des versements de l'allocation pour faciliter la transition scolaire ont eu des conséquences importantes<sup>84</sup> et entraîné une baisse du nombre moyen d'activités réalisées, notamment pour les activités à l'école et pour les activités de concertation. Les démarches et les activités planifiées et concertées en matière de transition SGEE-école ne sont donc pas encore complètement intégrées aux pratiques éducatives.

D'un autre côté, les SGEE ayant participé à l'étude ont tous indiqué que l'allocation pour faciliter la transition scolaire est nécessaire pour assurer les coûts directs relatifs à l'organisation de certaines activités (déplacement, bal des finissants, achats de matériel, etc.), ainsi que pour pouvoir libérer le personnel éducateur de sa tâche habituelle pour qu'il planifie et réalise les activités de transition, y compris la participation à des activités de concertation.

L'évaluation des Mesures Transition a démontré que l'allocation pour faciliter la transition scolaire a été un bon levier pour stimuler la réalisation d'activités par les SGEE, selon une plus grande diversité. L'allocation a par ailleurs été intégrée aux mécanismes courants de subvention du Ministère, fort probablement parce qu'elle était envisagée à long terme pour favoriser le développement du plein potentiel des enfants et accroître la réussite éducative. En ce sens, elle représente un bon moyen pour

---

<sup>84</sup> Certains ouvrages décrivent les impacts de la pandémie sur les pratiques de transition. Voir notamment DUVAL, LEHRER, PIRARD et HOUSEN (2021).

poursuivre le processus d’ancrage des démarches et des activités de transition dans les pratiques courantes des SGEE.

## Enjeu n° 2 : L’encadrement des interventions en matière de transition

L’évaluation a permis de constater que très peu de formations sont offertes au sein des SGEE en matière de transition scolaire et que ces derniers ne réalisent pas leur démarche selon une méthodologie particulière. Ainsi, peu de milieux développent des plans ou des protocoles de transition concertés, alors que les travaux antérieurs sur le sujet indiquent qu’il s’agit de l’approche à privilégier. Les travaux d’évaluation permettent aussi de comprendre que les SGEE réalisent une démarche et des activités très souvent grâce à leur propre initiative, mais rencontrent des obstacles, notamment avec le milieu scolaire. Des milieux témoignent du fait que certains intervenantes et intervenants n’accordent pas d’importance à la collaboration CPE-école, à la transmission des informations au sujet des enfants ou à la continuité des services éducatifs.

Le programme éducatif Accueillir la petite enfance ne fournit pas d’orientation précise en matière de transition. Le Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité n’a pas été révisé ni suffisamment promu au fil des années et, conséquemment, il n’a pas été utilisé. Par ailleurs, il ne constitue qu’un outil qui présente des recommandations sur les meilleures pratiques à mettre en œuvre. Il n’inscrit pas la collaboration des organisations concernées dans un principe de complémentarité des services, les engageant vers un objectif commun, permettant d’assurer un continuum de services dépassant les missions et les limites des différentes organisations. Il n’a pas pour objet d’assurer la cohérence, l’efficacité et la continuité des interventions en matière de transition. En ce sens, des moyens pour rendre la collaboration plus systématique et plus efficace devraient être envisagés à plus large spectre.

En outre, lors de la mise en œuvre des Mesures Transition, les associations nationales de SGEE ont sonné l’alarme quant au manque d’information concernant l’utilisation de l’allocation pour faciliter la transition scolaire.

Dans ce contexte, trois types d’encadrement semblent importants, précisément :

1. **L’encadrement intersectoriel/interministériel** : les démarches et les activités de transition doivent être réalisées principalement par des organisations qui ne relèvent pas des mêmes ministères (CSS, écoles et SGEE, notamment). Actuellement, la collaboration n’est pas obligatoire et systématique. Elle dépend de la bonne volonté des intervenantes et intervenants. Une directive sur la transition du SGEE à l’école permettrait de guider les acteurs, en fournissant des orientations et des indications claires aux diverses parties prenantes. L’arrimage entre le milieu de garde et le milieu scolaire est essentiel pour favoriser la continuité éducative et faciliter la transition des enfants.
2. **L’encadrement méthodologique** : certaines approches sont reconnues pour leur succès pour faciliter la transition scolaire. L’encadrement méthodologique des SGEE permettrait de les guider

vers des approches gagnantes, tout en leur évitant d'avoir à faire eux-mêmes des recherches sur les meilleures voies et les moyens les plus favorables pour contribuer à faciliter la transition. En outre, le dossier éducatif de l'enfant constitue maintenant l'outil clé reconnu par le Ministère pour la transmission des informations sur l'enfant et il est reconnu comme tel à l'article 57.1. de la LSGEE. En ce sens, il est important qu'il devienne l'instrument commun avec le milieu scolaire afin d'éviter les dédoublements d'information, de prévenir la surcharge de travail, d'assurer que les informations transmises sont objectives, pertinentes et utiles, et qu'elles ne biaisent pas l'enseignante ou l'enseignant dans sa quête d'une meilleure connaissance de l'enfant. La transmission du dossier éducatif devrait par ailleurs être confiée aux SGEE, sous l'approbation des parents, afin de favoriser l'échange d'information de nature professionnelle entre les milieux éducatifs.

3. **L'encadrement administratif** : la définition des dépenses admissibles et inadmissibles pour l'allocation en vue de faciliter la transition scolaire permettrait aux SGEE d'être rassurés quant aux actions qu'ils peuvent mener et aux coûts qu'ils peuvent assumer grâce à celle-ci.

### Enjeu n° 3 : L'équité pour tous les enfants

Le [Plan d'action pour compléter le réseau des SGEE](#) vise à « remettre l'égalité des chances au cœur de notre action » en planifiant des actions pour assurer l'accès plus équitable aux SGEE et une réponse mieux adaptée aux besoins des familles vulnérables. Le [Plan d'action 2019-2023 du ministère de la Famille à l'égard des personnes handicapées](#) prévoit par ailleurs d'« élaborer des lignes directrices interministérielles sur la transition vers la maternelle pour les enfants ayant un TSA et recevant des services de réadaptation ».

L'étude de cas et les analyses quantitatives réalisées au cours de l'évaluation des Mesures Transition mettent en lumière l'intérêt de réfléchir au concept de l'égalité des chances, qui ne concerne probablement pas simplement « l'accès aux services », mais aussi « les services reçus », leur diversité, leurs qualités, etc., et les effets qu'ils peuvent ou non engendrer.

Le cas de la GNS participant aux travaux d'évaluation a démontré qu'elle a évolué de manière semblable aux CPE et GS qui ont été subventionnés pour leurs activités de transition. L'analyse des données quantitatives démontre que cette situation n'est probablement pas isolée, vu la tendance observée selon laquelle l'allocation a probablement créé un effet d'entraînement incitant les GNS à accentuer leurs efforts en matière de transition scolaire. Cela étant, les entretiens menés avec le milieu de garde révèlent qu'il est difficile pour les SGEE non subventionnés de répondre à tous les besoins et de maintenir une offre de services de qualité, puisque les ressources financières sont limitées et les collaborations avec le milieu plus difficiles. Dans ce contexte, certains recommandent aux familles de participer au programme Passe-Partout mis en œuvre par le milieu scolaire. Toutefois, ce programme n'est pas en vigueur partout sur le territoire québécois et, dans certains cas, les horaires sont limitatifs pour les parents qui travaillent.

La situation des RSGE ne faisait pas l'objet de cette évaluation, mais elle mériterait d'être analysée afin de comprendre les démarches que ce type de milieu de garde entreprend pour faciliter la transition des

enfants de 4 à 5 ans vers l'école. Bien que cette clientèle soit multiâge, elle représentait environ 23 % des enfants fréquentant un SGEE. Dans les milieux à l'étude, les RSGE ne font pas partie des instances de concertation. En outre, les RSGE ne bénéficient pas de mesure de soutien financier pour mettre en œuvre des initiatives. Il est donc pertinent de s'interroger à savoir comment les enfants des milieux de garde familiaux sont préparés à leur transition vers l'école. Est-ce que leur préparation à la transition doit être différente, étant donné qu'ils évoluent dans de petits milieux? Est-ce que les RSGE recommandent la participation au programme Passe-Partout ou à d'autres activités similaires? Est-ce que ces services ont développé certaines approches?

Les enfants dits hors réseaux ne bénéficient pas de soutien particulier du Ministère en matière de transition, alors qu'ils représentent plus de 34 % des enfants de 0 à 4 ans<sup>85</sup>. Cette clientèle est ciblée depuis plusieurs années par le programme Passe-Partout. La mise en place du programme de maternelle 4 ans par le MEQ visait également cet objectif, mais le nombre d'enfants qui n'en bénéficient pas reste important<sup>86</sup>. Cela étant, des travaux de recherches indiquent que certains programmes de visite à domicile pour favoriser le développement de l'enfant et sa préparation pour l'école sont efficaces<sup>87</sup>. Cette avenue est à considérer, notamment dans la perspective où le Ministère s'est engagé récemment dans l'expérimentation du travail de proximité auprès des familles isolées, ainsi qu'auprès des communautés autochtones.

De manière globale, entre 8 % et 21 % des enfants éprouvent des difficultés d'adaptation lors de la première transition scolaire<sup>88</sup>. **La situation des enfants de 4 à 5 ans qui ne bénéficient pas du soutien du ministère de la Famille en matière de transition vers l'école mérite donc une réflexion, puisqu'elle réfère à l'équité des services pour tous les enfants.**

---

<sup>85</sup> MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2022). *Portrait des services de garde éducatifs à l'enfance*. Mai 2022. Il s'agit du pourcentage des enfants hors SGEE reconnus et hors préscolaire 4 ans. Cette donnée ne tient pas compte du fait que certains enfants sont gardés par des personnes non reconnues. En outre, le pourcentage ne tient pas compte des enfants dans les services de garde autochtones, qui sont comptabilisés selon une autre méthode. Le pourcentage est donc légèrement au-dessus du pourcentage exact.

<sup>86</sup> Certaines personnes intervenantes rapportent que les enjeux de transition vers l'école se manifestent tout de même lors de l'entrée en maternelle 4 ans, bien qu'ils soient plus tôt dans la vie de l'enfant (à 4 ans plutôt qu'à 5 ans).

<sup>87</sup> KELLEY G., GAYLOR E. et SPIKER D. (2022).

<sup>88</sup> DUVAL et BOUCHARD (2013).

## Constats sur les enjeux de transition du SGEE vers l'école

Trois enjeux émergent des travaux d'évaluation des Mesures Transition :

- 1- La nécessité d'ancrer ou d'enraciner les activités de transition dans les pratiques éducatives et l'intérêt d'utiliser l'allocation pour faciliter la transition comme instrument soutenant cet ancrage.
- 2- Le besoin d'encadrement des interventions en matière de transition, particulièrement l'encadrement intersectoriel/interministériel, l'encadrement méthodologique et l'encadrement administratif.
- 3- L'importance d'acquérir plus de connaissances, d'approfondir la réflexion et de promouvoir les actions visant l'équité pour tous les enfants en matière de soutien à la transition vers l'école.

## 6. Conclusions

La Stratégie 0-8 ans a été développée pour concrétiser les orientations de la Politique sur la réussite éducative, en reprenant ses principes et ses objectifs qui répondent aux valeurs d'universalité, d'accessibilité et d'équité. L'objectif général des Mesures Transition était d'« assurer aux enfants, des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs ». Les objectifs spécifiques étaient de « faciliter la transition de l'enfant vers l'école; de renforcer la détection des difficultés et de favoriser la transmission des informations dans le cadre des différentes transitions; et enfin, d'élaborer et de promouvoir divers outils et services favorisant une transition harmonieuse ».

L'évaluation des Mesures Transition a permis de constater que deux des trois interventions prévues ont effectivement été mises en œuvre. L'allocation pour faciliter la transition scolaire a stimulé l'accroissement et la diversification des activités de transition, et a probablement créé un effet d'entraînement au sein des GNS, qui ont suivi les mêmes tendances que les installations subventionnées. La LSGEE et le RSGEE ont été modifiés pour intégrer la préparation du dossier éducatif dans les pratiques du processus d'intervention éducative<sup>89</sup>. Selon les propos recueillis lors des travaux d'évaluation, les SGEE ont bien accueilli cette exigence<sup>90</sup> et contribuent aujourd'hui à colliger les informations sur le développement de chaque enfant, en conformité avec les nouvelles dispositions. La transmission du dossier éducatif au milieu scolaire mérite toutefois d'être reconsidérée. Les effets répertoriés lors de l'évaluation tendent manifestement vers les effets escomptés, notamment la confiance des enfants pour entreprendre leur cheminement scolaire et la continuité des services pour favoriser leur réussite.

L'objectif de l'évaluation des Mesures Transition était de produire de l'information en soutien à la prise de décision. Dans ce cadre, le bilan de la mise en œuvre des mesures a été réalisé, le niveau d'appréciation des acteurs a été jaugé, et les effets perçus ont été identifiés. Au terme de l'évaluation, trois enjeux sont à considérer pour les interventions à venir soit : l'ancrage des activités de transition dans les pratiques éducatives; le besoin d'encadrement des parties prenantes; et les questions d'équité qui, bien qu'elles aient généralement obtenu réponse pour les enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier, persistent pour les enfants des milieux de garde familiaux et pour les enfants hors réseau.

---

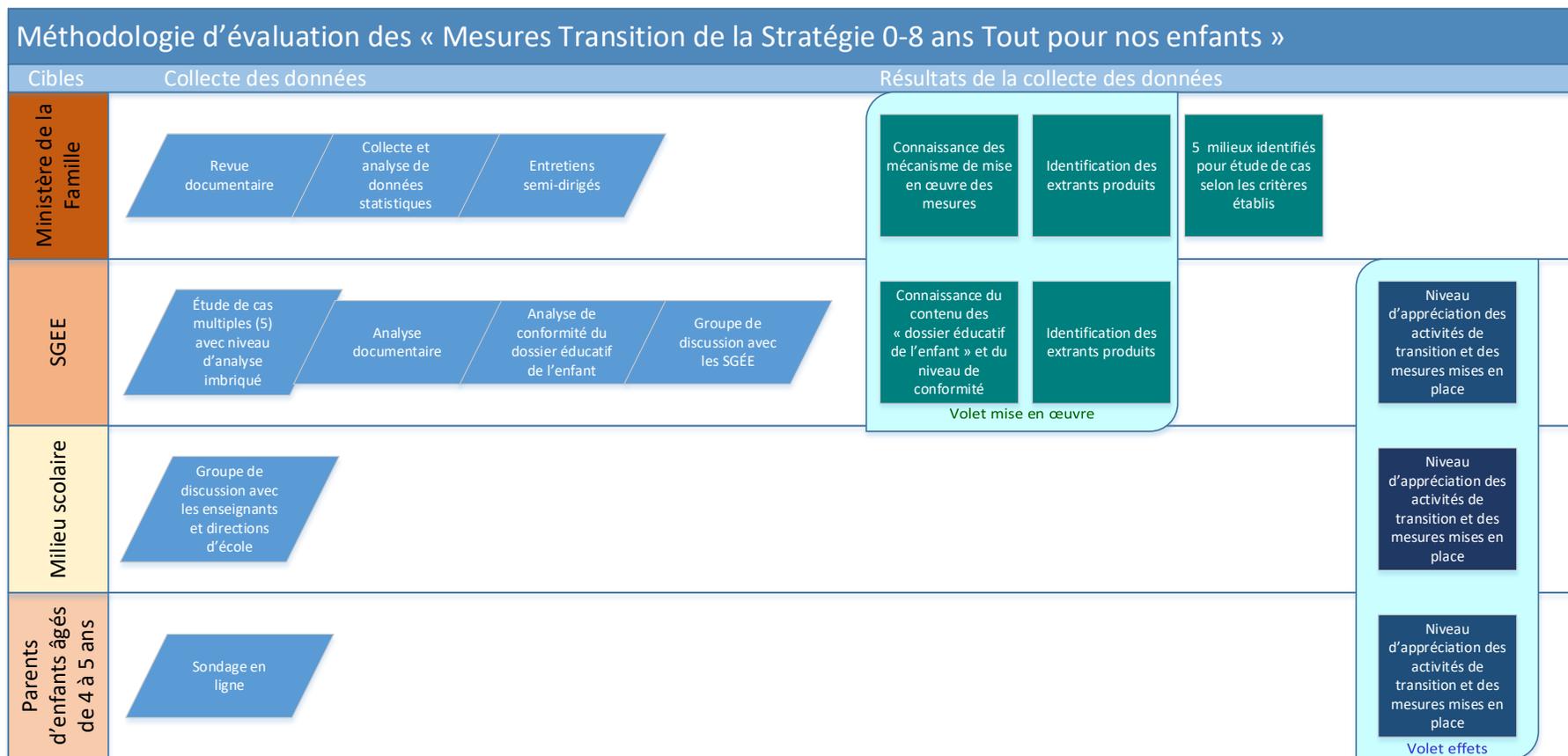
<sup>89</sup> C'est à l'aide du processus de l'intervention éducative, plus précisément en réalisant l'étape de l'observation, que les éducatrices recueillent les données essentielles pour faire le portrait périodique de l'enfant. Gouvernement du Québec (2021). *De l'observation à la transmission – Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant*. Ministère de la famille.

<sup>90</sup> À noter que tous les SGEE qui ont participé aux travaux d'évaluation préparaient déjà un dossier éducatif pour chaque enfant, avant les modifications à la LSGEE et au RSGEE.

## Annexes



## Annexe 2 : Schéma récapitulatif de la méthodologie d'évaluation



### Annexe 3 : Méthodologie utilisée pour répondre aux questions normalisées du SCT

MÉTHODOLOGIE POUR LES 12 QUESTIONS OBLIGATOIRES DU SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR					
Enjeux analysés	N°	Questions	Sources de données	Méthodes de collecte	Calendrier
Pertinence de l'intervention	1	Les analyses réalisées sur le besoin et le contexte justifient-elles que le gouvernement intervienne ou continue à intervenir?	Documents divers	Revue documentaire	Automne 2021
	2	Le programme est-il cohérent avec la mission, les mandats et les responsabilités de l'organisation et avec les orientations gouvernementales?	Documents divers	Revue documentaire	Automne 2021
	3	Existe-t-il des chevauchements avec d'autres programmes qui visent des besoins comparables?	Personnel du Ministère	Entretiens	Automne 2021
Pertinence de la nature de l'intervention	4	La nature de l'intervention est-elle la plus appropriée pour atteindre les objectifs de l'intervention?	Personnel du Ministère Personnel SGEE/écoles	Entretiens Réunions de groupe	Automne 2021
Cohérence interne	5	Les composantes du programme et ses résultats s'articulent-ils logiquement?	Documentation sur les Mesures Transition	Analyse de la cohérence du modèle logique	Automne 2021
Conformité opérationnelle	6	Le programme est-il géré adéquatement et conformément aux règles établies et conditions prévues?	Personnel du Ministère Procédures	Entretiens Analyse documentaire	Automne 2021
Efficacité de la gouvernance	7	Les rôles et responsabilités des parties prenantes aux processus de planification, de coordination et de déploiement de l'intervention interministérielle sont-ils définis adéquatement?	Définitions des rôles et responsabilités	Entretiens et analyse documentaire	Automne 2021
	8	L'organisation responsable de l'intervention interministérielle exerce-t-elle son rôle de leader conformément aux attentes dans la planification, la coordination et le déploiement de l'intervention?	Flux d'informations au cours de l'intervention		
Efficacité opérationnelle	9	Les objectifs opérationnels sont-ils atteints?	Documents de suivi Rapport des SGEE	Analyse documentaire et statistique	Automne 2021
Efficacité de l'intervention	10	Les objectifs de l'intervention sont-ils atteints?	Documents de suivi Données financières Rapports des SGEE Parties prenantes	Analyse statistique Entretiens Études de cas Réunions de groupe	Hiver 2021
	11	Les effets visés par l'intervention sont-ils obtenus?	Parents Personnel SGEE/écoles	Sondages Réunions de groupe	Hiver 2021
	12	Des effets non intentionnels ont-ils été constatés?	Parents Personnel SGEE/Écoles	Sondages Réunions de groupes	Hiver 2021

## Annexe 4 : Fiche d'évaluation de la durabilité des Mesures Transition

FICHE D'ÉVALUATION			
ÉVALUATION DE LA DURABILITÉ			
Thèmes	Note attribuée	Explications	Bonifications possibles
<b>Environnement</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestion durable des matières résiduelles</li> <li>2. Réduction des émissions de GES; adaptation et résilience face aux changements climatiques</li> <li>3. Qualité et gestion de l'eau</li> <li>4. Qualité de l'air</li> <li>5. Qualité et gestion du sol</li> <li>6. Protection et mise en valeur de la biodiversité, des écosystèmes et des services écologiques</li> </ol>		Les Mesures Transition ont permis aux SGEE de réaliser des activités dans les écoles. Pour ce faire, les groupes d'enfants ont dû se déplacer, à pied ou en autobus scolaire. Ces déplacements ont entraîné des émissions de GES.	Le Ministère pourrait encourager les SGEE à compenser leurs émissions de GES, par exemple en autorisant l'intégration des compensations de GES dans les dépenses admissibles (règles budgétaires et de l'occupation).
<b>Économie verte</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestion responsable des ressources</li> <li>2. Production responsable</li> <li>3. Technologies propres</li> <li>4. Création d'emplois verts et formation</li> <li>5. Développement et commercialisation de produits et services écoresponsables</li> <li>6. Consommation responsable</li> <li>7. Fin de vie des produits et création de boucles de valorisation</li> <li>8. Modèles d'affaires écoresponsables</li> <li>9. Finances durables et écofiscalité</li> <li>10. Atténuation des changements climatiques</li> <li>11. Adaptation aux changements climatiques</li> </ol>		Deux napperons ont été créés par un SGEE et ses partenaires, en tant qu'outils pour faciliter la transition scolaire des enfants de 4 à 5 ans. Les documents ont été plastifiés afin d'assurer leur durabilité et leur utilisation pendant plusieurs mois.	Le Ministère pourrait sensibiliser les SGEE à l'importance de développer des outils selon une production responsable (écoconception, durabilité, etc.).

FICHE D'ÉVALUATION

ÉVALUATION DE LA DURABILITÉ

Thèmes	Note attribuée	Explications	Bonifications possibles
<b>Prosperité sociale, culturelle et économique du Québec</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Emplois permanents et de qualité et disponibilité de la main-d'œuvre</b></li> <li>2. <b>Croissance économique, sauvegarde du tissu industriel et gestion des risques économiques à moyen et long terme</b></li> <li>3. <b>Éducation et formation</b></li> <li>4. <b>Retombées économiques locales et régionales</b></li> <li>5. <b>Aménagement et gestion durables du territoire québécois</b></li> <li>6. <b>Création de conditions favorables à la santé physique et mentale et prévention</b></li> <li>7. <b>Modèles d'affaires à impacts sociaux ou socialement innovants</b></li> <li>8. <b>Égalité</b> (entre les genres, les générations, les âges, les cultures, les personnes de différentes conditions physiques et mentales) <b>et accès équitable aux ressources et aux services</b></li> <li>9. <b>Protection du patrimoine matériel et immatériel et mise en valeur de la culture</b></li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les Mesures Transition s'inscrivent dans la dynamique d'éducation des enfants et dans la visée de permettre à chacun d'atteindre son plein potentiel.</li> <li>• Selon les propos recueillis, les Mesures Transition ont permis de diminuer l'anxiété que peuvent vivre les enfants lors de leur transition du SGEE à l'école. En ce sens, elles ont permis de créer des conditions favorables à la santé physique et mentale des enfants et de leur famille.</li> <li>• Les Mesures Transition ciblent notamment les enfants handicapés et les enfants présentant des besoins de soutien particulier. Dans ce cadre, elles ont permis de mettre en place des mesures adaptées pour soutenir ces enfants lors de leur transition vers l'école. En ce sens, elles favorisent l'égalité et l'accès équitable aux ressources et aux services. Toutefois, les Mesures Transition ne ciblent pas les enfants qui fréquentent les SGEE non subventionnés et ceux en milieu familial. Elles courent donc le risque de contribuer à une certaine iniquité dans l'accès et la qualité des services. De même, les enfants qui ne fréquentent pas de SGEE ne sont pas pris en compte dans les actions du Ministère pour faciliter leur entrée à l'école.</li> <li>• Les Mesures Transition ont permis de faciliter la transition scolaire des enfants qui ont participé aux différentes activités réalisées. Les chercheurs s'entendent pour dire que les enfants mieux préparés à la transition ont de meilleures chances de réussite scolaire. Indirectement, l'intervention a donc des répercussions économiques locales et régionales (une meilleure intégration requiert moins de services, par exemple d'éducation spécialisée, de psychologue, de soutien pédagogique, etc.).</li> </ul>	<p>Le Ministère pourrait engager une réflexion sur les voies et moyens à envisager pour soutenir les enfants de 4 à 5 ans qui sont soit dans un SGEE non subventionné, soit en milieu familial, ou encore qui ne fréquentent pas de SGEE.</p>
<b>Gouvernance</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Développement de partenariats et coopération</b></li> <li>2. <b>Participation aux décisions collectives, engagement et acceptabilité sociale</b></li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les Mesures Transition ont été planifiées parce que les connaissances scientifiques sur le sujet soulignaient l'importance que les divers intervenants et intervenants de chaque milieu établissent des actions</li> </ul>	<p>Le Ministère pourrait relancer les actions visant à faciliter la transition scolaire, en accordant plus d'importance au développement d'une</p>

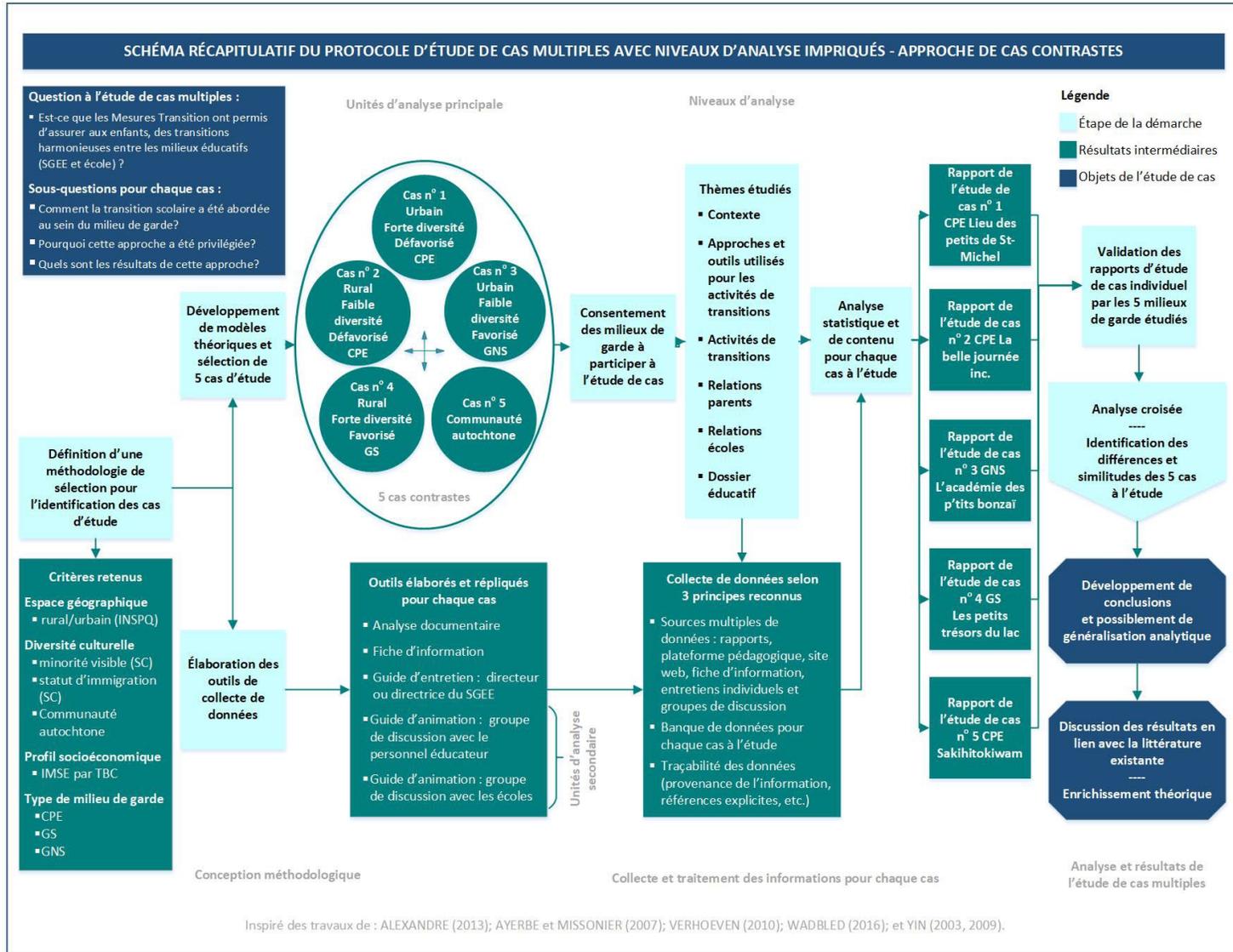
FICHE D'ÉVALUATION

ÉVALUATION DE LA DURABILITÉ

Thèmes	Note attribuée	Explications	Bonifications possibles
<p><b>3. Responsabilité administrative, éthique et justice</b>  <b>4. Transition technologique</b></p>		<p>planifiées et concertées pour faciliter la transition scolaire des enfants de 4 à 5 ans. En ce sens, l'intervention visait le développement de partenariats et la coopération, tout comme la participation aux décisions collectives et l'engagement des parties prenantes. Ces visées se sont concrétisées à divers degrés dans les milieux éducatifs, notamment parce que l'encadrement des SGEE était lacunaire sur ce plan.</p>	<p>approche planifiée, concertée et avec des responsabilités clairement partagées entre les différentes parties prenantes.</p>

## Annexe 5 : Étude de cas multiples

## Annexe 5.1 Schéma récapitulatif du protocole d'étude de cas multiples



## Annexe 5.2 Rapports individuels des cinq cas à l'étude

Les rapports individuels des cinq étude de cas sont disponibles par demande d'[accès à l'information](#). Les documents s'intitulent :

- Rapport CPE La Belle journée validé, version finale;
- Rapport CPE Sakihitokiwam validé, version finale;
- Rapport CPE St-Michel validé, version finale;
- Rapport GS Trésors du lac validé, version finale;
- Rapport GNS Académie Bonzaï validé, version finale.

## Annexe 5.3 Analyse transversale des cinq cas à l'étude : différences et similitudes

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Contexte général dans lequel évolue le SGEE	Cas n° 1 : CPE Lieu des petits de St-Michel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CPE fondé en 1985, subventionné pour 80 places, évoluant au sein d'une corporation de trois CPE et de deux bureaux coordonnateurs de la garde éducative en milieu familial (BC).</li> <li>▪ Milieu socioéconomique très défavorisé (IMSE de décile 10).</li> <li>▪ Milieu urbain à forte diversité culturelle et immigration.</li> <li>▪ Taux de couverture du territoire du bureau coordonnateur (TBC) de 119 % : l'offre est fortement occupée par les GNS (35 %) et les GS (29 %).</li> <li>▪ Gouvernance de la corporation assurée par un conseil d'administration (CA) élu. Bien qu'il y ait toujours des hommes, les femmes sont majoritaires depuis 2013-2014.</li> <li>▪ Reddition de comptes régulière.</li> <li>▪ Situation financière stable.</li> <li>▪ Ressources humaines relativement stables au sein de la corporation; certaines sont partagées par les installations (conseillère pédagogique, etc.).</li> <li>▪ Proportion du personnel éducateur qualifié élevée, supérieure à celle du réseau de CPE.</li> <li>▪ Intervention par groupes d'âge définis.</li> <li>▪ Approche pédagogique fondée sur <i>Accueillir la petite enfance</i> et HighScope.</li> <li>▪ Le développement durable fait partie de la plateforme éducative. Le CPE sera bientôt certifié CPE durable.</li> <li>▪ Proportion des enfants de 4 à 5 ans relativement stable (entre 23 % et 30 % selon les années).</li> <li>▪ Selon les années, entre 9 % et 28 % des enfants résident sur un autre territoire.</li> <li>▪ Clientèle importante d'enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier (entre 17 et 26 sur les 80 places).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plusieurs actions réalisées pour favoriser la saine alimentation, le jeu actif et le développement moteur.</li> <li>▪ Plusieurs actions de développement durable réalisées par les enfants, les familles, le personnel, le CPE et la corporation.</li> <li>▪ Difficultés pour le CPE quant à la réalisation d'activités avec les écoles, puisque certains enfants n'iront pas aux écoles du quartier Saint-Michel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Première installation de la corporation, qui connaît une croissance organisationnelle depuis 38 ans au sein du réseau de SGEE.</li> <li>▪ Outre sa mission de SGEE, le CPE se donne également pour mission d'être une ressource permettant l'accompagnement des parents, un acteur proactif de sa communauté, investi dans le développement de partenariats visant l'amélioration des services destinés à la famille et à la petite enfance. Il pose des actions en ce sens.</li> <li>▪ L'intervention en boucle éducative (ou processus d'intervention éducative) est facilitée par l'utilisation de l'outil CORAAdvantage de HighScope.</li> <li>▪ L'évaluation de la qualité éducative indique des résultats très positifs, supérieurs aux seuils minimaux à atteindre ainsi qu'à la moyenne provinciale, tant pour chacune des dimensions retenues que pour l'évaluation globale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pour un SGEE en installation, l'intervention éducative pour un apprentissage actif et accompagné (programme éducatif bien structuré) est un élément facilitateur de la transition vers le milieu scolaire. Cette perception des SGEE à l'étude réfère au terme « préparation scolaire », qui renvoie au processus impliquant le développement global de l'enfant dans différents domaines<sup>91</sup>.</li> <li>▪ Le programme éducatif <i>Accueillir la petite enfance</i>, développé par le Ministère, est utilisé dans tous les SGEE à l'étude (seul ou comme base avec d'autres programmes). La troisième édition du programme a été mise à jour en 2019 et, bien que quelques mentions soient faites sur la transition scolaire, elle ne contient pas de contenu spécifiquement conçu pour attirer l'attention des SGEE sur leur rôle et sur l'importance d'une démarche planifiée et concertée pour rehausser les pratiques et favoriser la transition des enfants du milieu de garde vers le milieu préscolaire.</li> </ul>
		Contexte général dans lequel évolue le SGEE	Cas n° 2 : CPE La Belle journée inc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CPE fondé en 1978 qui s'est développé en une corporation regroupant deux CPE et un troisième actuellement en construction. La corporation joue également le rôle de BC.</li> <li>▪ Installation de 62 places, dont 10 poupons.</li> <li>▪ Zone rurale avec des liens faibles ou nuls avec le milieu urbain.</li> <li>▪ Milieu socioéconomique très défavorisé (IMSE de décile 10).</li> <li>▪ Milieu à faible diversité culturelle et immigration.</li> <li>▪ TBC avec un déficit de places, bien que la population de 0 à 4 ans soit en déclin depuis 2011. Le Ministère prévoit de combler le déficit à l'horizon 2025.</li> <li>▪ Gouvernance de la corporation assurée par un CA élu. Bien qu'il y ait toujours des hommes, les femmes sont fortement majoritaires depuis 2013-2014.</li> <li>▪ Reddition de comptes régulière.</li> <li>▪ Situation financière stable.</li> <li>▪ Ressources humaines très stables : selon les années, entre 59 % et 85 % des employés sont à l'emploi depuis plus de sept ans.</li> <li>▪ Proportion du personnel qualifié élevée : entre 75 % et 92 % entre 2013-2014 à 2020-2021.</li> <li>▪ Qualification des éducatrices : principalement des AEC, auxquelles s'ajoute l'expérience.</li> <li>▪ Politique CPE sans violence et politique alimentaire.</li> <li>▪ Politique d'inclusion des enfants à besoins de soutien particulier.</li> <li>▪ Intervention par groupes d'âge définis.</li> <li>▪ Style d'intervention démocratique privilégié.</li> <li>▪ Plateforme pédagogique qui s'appuie sur le programme <i>Accueillir la petite enfance</i>, auquel s'ajoutent d'autres modèles : approches humaniste et écologique ainsi qu'éveil à la lecture et à l'écriture.</li> <li>▪ Clientèle venant principalement de la municipalité. Quelques enfants venant d'autres localités.</li> <li>▪ Proportion variable d'enfants de 4 à 5 ans : entre 23 % (2018-2019) et 44 % (2013-2014).</li> <li>▪ Clientèle d'enfants handicapés (de 1 à 5 selon les années) ou présentant des besoins de soutien particulier (entre 5 et 9 selon les années).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plusieurs actions réalisées pour favoriser la saine alimentation, le jeu actif et le développement moteur.</li> <li>▪ Participation au projet régional <i>À nos marmites, 1, 2, 3... Santé!</i></li> <li>▪ Réalisation d'activités sportives pour les enfants de 4 à 5 ans, en partenariat avec la Ville de Chandler.</li> <li>▪ Sorties éducatives : activités thématiques, glissades, baignades, bibliothèque, etc.</li> <li>▪ Plusieurs partenariats avec les organismes du milieu : le Centre intégré de santé et de services sociaux de la Gaspésie, le Centre de réadaptation Gaspésie—Les Îles, le Centre de pédiatrie sociale en communauté <i>Accroche-cœur</i>, la Maison de la famille de Chandler, etc.</li> <li>▪ L'équipe du CPE siège au sein du Comité local de prévention de difficultés en lecture-écriture pour les enfants de 0 à 4 ans.</li> <li>▪ Complexité pour la réalisation d'activités avec les écoles pour les enfants qui ne fréquenteront pas les écoles de Chandler.</li> <li>▪ L'utilisation des outils de Casiope facilite l'intervention en boucle éducative.</li> </ul>

<sup>91</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2012).

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Contexte général dans lequel évolue le SGEE	Cas n° 3 : GNS L'Académie Les p'tits Bonzaï	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entreprise privée non subventionnée (GNS) créée en 2016 offrant 60 places, dont 10 pour les enfants de 0 à 18 mois.</li> <li>▪ Milieu socioéconomique favorisé (IMSE de décile 1).</li> <li>▪ Milieu urbain à faible diversité culturelle et immigration.</li> <li>▪ TBC en déficit (taux de couverture : 91 %) où l'offre est principalement faite par le milieu familial et les CPE.</li> <li>▪ Mise en place d'un comité de parents.</li> <li>▪ Reddition de comptes régulière.</li> <li>▪ Situation financière inconnue (aucune obligation de reddition de comptes au Ministère).</li> <li>▪ Ressources humaines : petite équipe, entre 7 et 12 membres, dont plusieurs disposent d'un diplôme d'études collégiales en éducation à l'enfance.</li> <li>▪ Proportion élevée de personnel qualifié (78 % en 2020-2021), au-delà des proportions moyennes pour les GNS.</li> <li>▪ Approche pédagogique fondée sur <i>Accueillir la petite enfance</i> avec l'accent sur la dimension psychomotrice (salle intérieure de psychomotricité). Quelques autres modèles utilisés.</li> <li>▪ Les trois styles d'intervention sont appliqués : permissif, autoritaire, démocratique.</li> <li>▪ Clientèle provenant majoritairement de la municipalité.</li> <li>▪ Proportion des enfants de 4 à 5 ans très variable selon les années.</li> <li>▪ N'accueille pas d'enfants handicapés, puisqu'elle n'a pas les ressources financières pour mettre en place les services dont ils ont besoin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enjeu de main-d'œuvre souligné par la direction; départ, notamment, d'une ressource pour le milieu scolaire.</li> <li>▪ Plusieurs actions réalisées pour favoriser la saine alimentation, le jeu actif et le développement moteur.</li> <li>▪ Plusieurs activités à l'extérieur de l'Académie : visites à la bibliothèque municipale, au Centre de la biodiversité, au Centre d'interprétation de la nature, cueillette de pommes, ateliers de cuisines, etc.</li> <li>▪ L'utilisation des outils de Casiope facilite l'intervention en boucle éducative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entreprise privée non subventionnée : SGEE entièrement à la charge des parents, qui ont droit à un crédit d'impôt remboursable pour frais de garde.</li> <li>▪ L'Académie ne reçoit aucune allocation pour la transition scolaire.</li> <li>▪ L'Académie n'accueille pas d'enfants handicapés parce qu'elle ne dispose pas des ressources financières nécessaires pour mettre en place les services dont ils ont besoin.</li> </ul>	
Contexte général dans lequel évolue le SGEE	Cas n° 4 : GS Les Petits Trésors du lac	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entreprise privée subventionnée (GS) de 80 places, fondée en 2017.</li> <li>▪ Milieu socioéconomique favorisé.</li> <li>▪ Milieu rural à forte diversité culturelle : municipalité ayant le statut bilingue, forte proportion de la population s'identifiant comme minorité visible ou issue de l'immigration.</li> <li>▪ TBC en déficit, mais sous territoire à l'équilibre entre l'offre et la demande de SGEE.</li> <li>▪ Un administrateur, principal actionnaire.</li> <li>▪ Comité consultatif de parents.</li> <li>▪ Reddition de comptes régulière.</li> <li>▪ Situation financière difficile pour les trois premières années, comme pour la majorité des entreprises en démarrage. Situation à l'équilibre pour 2020-2021. La situation financière n'a pas affecté l'intervention éducative et l'approche en matière de transition vers l'école.</li> <li>▪ Ressources humaines stables et proportion du personnel éducateur qualifié semblable aux GS du réseau<sup>92</sup>.</li> <li>▪ Approche pédagogique fondée sur <i>Accueillir la petite enfance</i> et sur la théorie de l'attachement.</li> <li>▪ L'environnement fait partie de la plateforme éducative.</li> <li>▪ Proportion élevée d'enfants provenant d'une autre municipalité (51 % en 2020-2021).</li> <li>▪ Proportion des enfants de 4 à 5 ans en croissance depuis l'ouverture en 2017, passant de 13 % à 21 % en 2020-2021.</li> <li>▪ Clientèle d'enfants handicapés oscillant entre 2 et 5 enfants selon les années.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervention éducative bilingue français-anglais.</li> <li>▪ Plusieurs actions réalisées pour favoriser la saine alimentation, le jeu actif et le développement moteur.</li> <li>▪ Difficultés pour la garderie quant à la réalisation d'activités avec l'école, puisque plusieurs enfants ne fréquenteront pas l'école de Lac-Brome.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entreprise privée subventionnée.</li> <li>▪ La garderie a développé des pratiques environnementales pendant sa construction, sur les plans de ses opérations et de l'intervention éducative auprès des enfants.</li> <li>▪ La transition des enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier, de langue anglophone, est plus difficile à réaliser, vu les problèmes d'accessibilité des services préscolaires anglophones.</li> <li>▪ Le programme éducatif comporte des spécificités pour les enfants de 4 à 5 ans.</li> </ul>	

<sup>92</sup> Selon les données du ministère de la Famille, pour les années 2013-2014 à 2015-2016, la proportion moyenne de personnel éducateur qualifié en GS se situe entre 71 % et 73 %. La GS Les Petits Trésors du lac présente des proportions entre 65 % et 79 % depuis son ouverture en 2017-2018. Pour consulter les graphiques : [https://tout-petits.org/donnees/milieus-de-vie/services-educatifs-a-la-petite-enfance/qualite-des-services-de-garde-educatifs-a-l-enfance/personnel\\_educateur\\_qualifie\\_cpe\\_garderies/](https://tout-petits.org/donnees/milieus-de-vie/services-educatifs-a-la-petite-enfance/qualite-des-services-de-garde-educatifs-a-l-enfance/personnel_educateur_qualifie_cpe_garderies/).

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Contexte général dans lequel évolue le SGEE	Cas n° 5 : CPE Sakihitokiwam	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CPE de 160 places au sein d'une communauté des Premières Nations, fondé en 2003. Installation n° 3005-1576 visée par l'étude de cas, recevant 80 enfants.</li> <li>▪ Parentalité précoce.</li> <li>▪ Milieu rural éloigné.</li> <li>▪ Milieu socioéconomique défavorisé.</li> <li>▪ Culture atikamekw majoritaire – très peu de diversité culturelle.</li> <li>▪ Un seul SGEE dans la communauté. Le CPE ne peut offrir ses services à tous les enfants de la communauté (nombre de places limité considérant le nombre d'enfants dans la communauté).</li> <li>▪ Défaillances dans les infrastructures et les aménagements (intérieurs et extérieurs).</li> <li>▪ Gouvernance du CPE assurée par un CA élu.</li> <li>▪ Reddition de comptes régulière.</li> <li>▪ Situation financière équilibrée.</li> <li>▪ Équipe de direction fragile : consultante en travail hybride et nouvelle nomination.</li> <li>▪ Équipe éducative relativement stable : forte proportion d'éducatrices qualifiées.</li> <li>▪ Forte qualification des éducatrices sur la base de l'AEC en éducation à l'enfance en milieu autochtone.</li> <li>▪ Services spécialisés : consultants ponctuels non récurrents et ressources financières limitées.</li> <li>▪ Utilisation du programme éducatif <i>Accueillir la petite enfance</i> et de plusieurs autres modèles pédagogiques depuis 2013-2014.</li> <li>▪ L'intervention éducative est axée sur le style permissif (surveillance), où l'adulte intervient si l'enfant le demande ou bien pour rétablir l'ordre.</li> <li>▪ Concentration de tous les enfants de 4-5 ans au sein de l'installation n° 3005-1576.</li> <li>▪ Proportion très élevée d'enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier (diagnostiqués ou non) au sein du CPE et de l'installation n° 3005-1576.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'intervention éducative est principalement réalisée en langue atikamekw.</li> <li>▪ Le CPE est un élément contribuant significativement à la préservation de la culture atikamekw, sur le plan tant individuel que collectif.</li> <li>▪ Plusieurs enfants du CPE vivent en situation de vulnérabilité.</li> <li>▪ Le CPE contribue à assurer la santé, la sécurité et l'éducation des enfants.</li> <li>▪ L'accompagnement du jeu de l'enfant en soutien à son développement est peu exploité. La posture d'observation du personnel éducateur est coutumière en contexte autochtone, où l'apprentissage par l'expérience est culturellement privilégié.</li> <li>▪ Les activités extérieures sont limitées.</li> <li>▪ Besoin de formation, d'organisation et de soutien à l'équipe pédagogique du CPE.</li> <li>▪ Plusieurs actions réalisées pour favoriser la saine alimentation, le jeu actif et le développement moteur.</li> <li>▪ Les services professionnels sont précaires et principalement axés sur le diagnostic. Il y a très peu d'interventions directes auprès des enfants ou de renforcement des pratiques éducatives du personnel éducatif (à l'exception de la technicienne en éducation spécialisée [TES]).</li> <li>▪ Avec le nombre important d'enfants présentant des besoins de soutien particulier, le CPE fait face à un manque de ressources pour le dépistage, le diagnostic et l'intervention auprès des enfants ainsi que pour le renforcement des capacités du personnel éducateur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cadre légal et réglementaire spécifique à la communauté Atikamekw.</li> <li>▪ Entente de délégation de pouvoir entre le Ministère et le Conseil de la Nation Atikamekw.</li> <li>▪ Principe de Jordan ou d'égalité réelle : possibilité de financement de services spécialisés aux enfants handicapés ou à ceux qui présentent des besoins de soutien particuliers (toutefois sous-utilisée).</li> <li>▪ Possibilités d'avoir recours aux services de la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador et du CEPN, puisque la communauté Atikamekw d'Opitciwan est membre.</li> </ul>	
	Approche et outils en matière de transition (processus mis en œuvre)	Cas n° 1 : CPE Lieu des petits de St-Michel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'acquisition des habiletés nécessaires à une entrée scolaire réussie fait partie des objectifs de la plateforme éducative.</li> <li>▪ La préparation pour le passage à l'école constitue une thématique transversale à l'activité pédagogique tout au long de la fréquentation et du parcours de développement de l'enfant.</li> <li>▪ Personne responsable de la transition scolaire au sein de l'équipe du CPE.</li> <li>▪ Formation du personnel éducateur sur la transition scolaire.</li> <li>▪ Le personnel n'utilise pas de guide ou d'approche méthodologique particulière.</li> <li>▪ Forte implication communautaire depuis plus de 20 ans : les aspects de transition scolaire ont été abordés.</li> <li>▪ Participation à la table de quartier Vivre Saint-Michel en santé : les aspects de transition scolaire ont été abordés.</li> <li>▪ Collaboration avec les écoles du quartier Saint-Michel.</li> <li>▪ Collaboration avec le CSS de Montréal.</li> <li>▪ Le CPE participe au comité Transition scolaire de qualité.</li> <li>▪ Participation à la Table de concertation pour l'intégration en SGEE des enfants ayant une déficience.</li> <li>▪ Participation au sous-comité Continuum de services intégrés.</li> <li>▪ Approche d'intégration et de socialisation avec les enfants handicapés et présentant des besoins de soutien particulier.</li> <li>▪ Responsable de l'intégration des enfants à besoins particuliers au sein de la corporation.</li> <li>▪ Personnel en supplément pour accompagner les enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier lors des activités de transition (éducation à l'enfance ou spécialisée).</li> <li>▪ Collaboration avec le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle.</li> <li>▪ Outils de transition du CPE : napperon Recherche et trouve sur l'école, napperon Je prépare mon enfant à la maternelle, agenda-école, cahier à colorier, images, jeux, photos, etc., et documentation à l'intention des parents (conseils).</li> <li>▪ La majorité des outils ont été préparés en concertation avec les personnes intervenantes du milieu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'approche s'inscrit dans la vision organisationnelle et donne un sens clair à l'action de tout le personnel.</li> <li>▪ Les activités pédagogiques réalisées au quotidien sont adaptées aux besoins spécifiques des enfants (boucle éducative, programme HighScope, etc.).</li> <li>▪ Le personnel considère que son programme éducatif contribue significativement à la préparation des enfants pour l'école.</li> <li>▪ Le personnel estime que les besoins d'information sont là, que les outils créés sont pertinents et qu'ils diminuent les inquiétudes des parents.</li> <li>▪ Le personnel indique que l'aide aux parents aide aussi les enfants à faire une bonne transition et à se sentir bien à l'école. Les conseils qui ont été donnés portent fruits et les inquiétudes sont apaisées.</li> <li>▪ Selon le personnel, les parents affirment que les informations transmises sont pertinentes, surtout lorsque c'est le premier enfant.</li> <li>▪ Selon le personnel, les parents affirment que les enfants peuvent être un peu anxieux les premiers jours, mais ce n'est rien de trop important.</li> <li>▪ Selon le personnel, les parents affirment que leurs enfants vont bien, après leur transition.</li> <li>▪ Le personnel considère que la plupart des enfants réalisent des transitions harmonieuses lors de leur passage à l'école.</li> <li>▪ Le personnel affirme recevoir de très bons témoignages des écoles, dans le sens général et spécifique. Les gens disent : « Ça paraît que les enfants ont passé par chez vous! »</li> <li>▪ Le personnel estime contribuer à la continuité des services éducatifs dans son quartier.</li> <li>▪ L'école contacte le CPE pour des informations et des conseils d'intervention lorsqu'il y a des situations difficiles avec certains enfants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'approche de transition s'inscrit dans sa vision organisationnelle et donne un sens clair à l'action de tout son personnel.</li> <li>▪ Forte implication du personnel éducateur dans les organes de consultation.</li> <li>▪ Le personnel affirme que certains enfants, les plus brillants, sont vraiment prêts. D'une certaine façon, ils s'ennuyaient au CPE, puisqu'ils avaient tout vu, tout entendu. Ils avaient besoin de changer d'étape.</li> <li>▪ Pratiques ajustées aux besoins de l'enfant et du milieu : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le personnel éducateur s'est déplacé à l'école pour soutenir certains enfants dans leur intégration;</li> <li>○ Un enfant qui avait tout juste 5 ans, qui vivait de grandes difficultés lors de sa transition à l'école, est revenu au CPE pour une année supplémentaire.</li> </ul> </li> </ul>

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Approche et outils en matière de transition (processus mis en œuvre)	Cas n° 2 : CPE La Belle journée inc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dès 2011, le CPE a commencé à contacter les écoles pour collaborer et favoriser la continuité éducative.</li> <li>▪ L'objectif de la plateforme éducative est de favoriser la réussite éducative des enfants et la transition vers l'école par un ensemble de petits et de grands gestes.</li> <li>▪ Le programme d'activités des enfants de 4 à 5 ans est orienté pour soutenir les enfants vers le milieu scolaire.</li> <li>▪ Deux éducatrices consacrent au moins huit heures chacune, chaque année, à la préparation d'activités en lien direct avec la transition scolaire.</li> <li>▪ Le CPE met de la documentation sur la transition scolaire à la disposition du personnel éducateur (autoformation).</li> <li>▪ Le personnel n'utilise pas de guide ou d'approche méthodologique particulière.</li> <li>▪ Activités de concertation avec les organismes du milieu : comités, tables de concertation.</li> <li>▪ Personnel supplémentaire en éducation à l'enfance ou professionnel du CLSC ou employé du centre de réadaptation pour accompagner les enfants handicapés ou ceux ayant des besoins de soutien particulier.</li> <li>▪ Le Guide a été une forme d'élément déclencheur, mais n'est plus utilisé.</li> <li>▪ Outils de transition : une marionnette pour parler de l'école et des outils utilisés quotidiennement pour les activités pédagogiques (livres, jeux, atelier Cornemuse, etc.). Le document La Passerelle a été utilisé pendant plusieurs années, mais n'est plus utilisé.</li> <li>▪ Depuis deux ans, le CSS a désigné un agent de développement pour la première transition scolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Approche intégrée où l'intervention éducative est planifiée et orientée de manière à contribuer quotidiennement au développement global de l'enfant et à sa préparation pour son entrée dans le milieu scolaire.</li> <li>▪ Selon le personnel du CPE, La Passerelle était convenable, mais certaines questions manquaient de clarté, notamment pour les enfants à besoins de soutien particulier. L'outil laissait peu de places aux observations et aux commentaires des éducatrices. Celles-ci préfèrent échanger de vive voix.</li> <li>▪ Le personnel enseignant estime que le document La Passerelle était pertinent, notamment pour les enfants à besoins de soutien particulier, entre autres pour valider des comportements, approfondir les motifs des difficultés et clarifier des incompréhensions.</li> <li>▪ Le personnel témoigne du fait que les parents apprécient les outils visant à faciliter la transition.</li> <li>▪ Le personnel constate que son approche valorise l'enfant et le parent pour qu'ils se sentent compétents, responsables.</li> <li>▪ Le personnel rapporte les propos des parents qui affirment que les enfants sont bien préparés par le CPE pour faire la transition vers l'école.</li> <li>▪ Selon le personnel enseignant, la fréquentation du CPE permet l'apprentissage de la socialisation et des règles de vie en communauté. Elle permet aussi de constituer un bagage qui soutient l'enfant lors de la transition et dans son parcours scolaire.</li> <li>▪ Selon le personnel enseignant, les enfants développent des attitudes et des comportements positifs à l'égard des apprentissages et de l'école. Ils gèrent le sentiment de nouveauté qu'engendre la rentrée scolaire et se sentent à l'aise et en sécurité à l'école.</li> <li>▪ Le personnel du CPE a confirmé son sentiment de contribuer à la continuité des services éducatifs et à la transmission des informations pertinentes pour faciliter la transition des enfants du CPE vers l'école.</li> <li>▪ Le personnel du CPE affirme qu'il ne reçoit généralement pas d'information de l'école sur le déroulement de la transition.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activités hebdomadaires visant l'éveil et la création d'un lien fort avec la lecture et l'écriture (ateliers Cornemuse).</li> <li>▪ Le personnel du CPE rencontre certaines difficultés liées au fait que la collaboration est laissée à la discrétion des établissements, et donc au bon gré des personnes qui les dirigent. Il estime qu'un arrimage entre les ministères de l'Éducation et de la Famille serait profitable à toutes les parties.</li> <li>▪ L'école reconnaît que les initiatives de collaboration et de concertation en matière de transition viennent le plus souvent du CPE.</li> </ul>	<p>des activités de concertation en lien avec la transition.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quatre des cinq SGEE à l'étude n'ont pas de personnel spécifiquement attiré comme responsable des activités de transition scolaire.</li> <li>▪ Pour les cinq cas à l'étude, les organisations concernées n'agissent pas de manière à partager les responsabilités (en lien avec une démarche concertée, planifiée, etc.).</li> <li>▪ Deux des cinq SGEE à l'étude n'offrent pas de formation sur la transition scolaire à leur équipe éducative. Les trois autres abordent le sujet par l'entremise d'autres formations ou par l'autoformation.</li> <li>▪ Quatre des cinq SGEE à l'étude n'allouent pas de temps au personnel éducateur pour la préparation de la démarche et des activités de transition. Certains libèrent les éducatrices pour quelques heures pour l'organisation d'une activité</li> </ul>

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Approche et outils en matière de transition (processus mis en œuvre)	Cas n° 3 : GNS L'Académie Les p'tits Bonzaï	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avant la pandémie de COVID-19, participation à une table de concertation sur la transition mise en place par le CSS.</li> <li>Participation de certaines familles au programme Passe-Partout mis en œuvre par le CSS.</li> <li>Le programme éducatif mentionne comme priorité de favoriser une transition harmonieuse entre l'Académie et le milieu scolaire avec certaines activités qui faciliteront leur intégration future.</li> <li>Programme d'activités sur le passage à l'école échelonné sur quatre semaines au printemps, réalisé par les éducatrices de l'Académie.</li> <li>Visite de l'école organisée par le CSS au cours de la pandémie de COVID-19 pour tous les enfants visés par la rentrée.</li> <li>Peu de relations avec les écoles.</li> <li>Le personnel n'utilise pas de guide ou d'approche méthodologique particulière. Le Guide n'était pas connu de la direction.</li> <li>Le personnel éducateur bénéficie chaque année de formations ciblées, notamment pour le développement des enfants de 4 à 5 ans et leur préparation pour la rentrée scolaire.</li> <li>Le personnel ne bénéficie pas de temps spécifiquement accordé à la préparation des activités de transition.</li> <li>Le CSS a désigné un agent de développement pour la première transition scolaire.</li> <li>L'équipe éducative bénéficie de services et de conseils de spécialistes pour les enfants qui présentent des besoins de soutien particulier. Des plans d'intervention sont réalisés selon les besoins.</li> <li>Les outils utilisés par l'Académie sont le document La Transition... À petits pas vers l'école, créé par le CSS, une pochette comprenant des éléments visuels pour réaliser des activités visant à faciliter la transition avec les enfants, et le dossier éducatif de l'enfant (incluant Passage à l'école de Casiope).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La démarche tend vers une approche collaborative, même si elle est faite dans un certain cloisonnement.</li> <li>Les parents témoignent régulièrement leur appréciation pour les services de l'Académie.</li> <li>Les propos des enfants et des parents avec les éducatrices confirment leur appréciation du programme Passe-Partout.</li> <li>Selon le personnel de l'Académie, certains parents estiment que les horaires de Passe-Partout sont contraignants (travail, sieste des enfants, etc.).</li> <li>Les parents apprécient le fait de pouvoir poser des questions précises sur des enjeux qui les préoccupent avant la rentrée scolaire (avec la GNS, au programme Passe-Partout).</li> <li>Selon le personnel du CSS, le plus gros effet du programme Passe-Partout sur l'enfant est qu'il lui permet de visualiser l'école, de se rassurer, de se sécuriser, et de s'y sentir accueilli. Les parents se sentent moins « garrochés », ont plus confiance et leur anxiété diminue.</li> <li>Les parents et les enfants participent et sont satisfaits des activités offertes par des acteurs différents.</li> <li>L'information est transmise à l'aide de plusieurs outils.</li> <li>La direction de l'Académie fait remarquer qu'il est très difficile de se prononcer sur les effets des actions réalisées auprès des enfants et de leurs parents, puisque lorsque la transition a lieu, le personnel de la garderie n'est plus présent dans la vie de l'enfant et n'est donc pas en mesure de voir les effets, puisqu'il ne reçoit pas de rétroaction de la part de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le programme d'activités de transition de l'Académie (quatre semaines au printemps) est coordonné avec le programme Passe-Partout, de manière à soutenir les enfants dans leurs questionnements et dans leurs émotions par rapport aux changements qui s'amorcent en prévision de leur transition.</li> <li>La direction de l'Académie exprime son inconfort quant à l'iniquité qu'elle constate au sein du réseau des SGEE, notamment quant à la question des allocations versées aux CPE et aux GS pour les activités de transition scolaire, alors que les GNS ne bénéficient pas de ce financement.</li> </ul>	<p>spécifique (ex. : le bal des finissants ou la visite à l'école).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quatre des cinq SGEE à l'étude ne reçoivent pas de rétroaction des écoles concernant la transition des enfants qui les ont fréquentés. Le personnel éducatif souhaiterait qu'il y ait un mécanisme de rétroaction afin d'être informé du déroulement des transitions et de continuer d'améliorer ses interventions.</li> </ul>

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Approche et outils en matière de transition (processus mis en œuvre)	Cas n° 4 : GS Les Petits Trésors du lac	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participation à la table de concertation sur la petite enfance, mise en place par la communauté. Les enjeux de transition scolaire y sont abordés.</li> <li>▪ Relance du programme Passe-Partout dans la communauté, après recommandation de la GS à la table de concertation.</li> <li>▪ La GS et l'école n'ont pas désigné de responsable des activités de transition.</li> <li>▪ Le personnel (GS et école) a peu de temps alloué pour la concertation.</li> <li>▪ Le personnel (GS et école) ne reçoit pas de formation spécifique à la transition scolaire.</li> <li>▪ Les membres du personnel de la GS et de l'école n'ont pas de temps spécifique alloué pour la préparation des activités de transition (parfois une libération ponctuelle selon l'activité).</li> <li>▪ Le personnel (GS et école) n'utilise pas de guide ou d'approche méthodologique particulière.</li> <li>▪ La plateforme pédagogique énonce des spécificités pour le programme éducatif des enfants de 4 à 5 ans, dans l'objectif de favoriser leur transition vers le milieu scolaire.</li> <li>▪ Outils de la GS : livres, documents aux parents, document Passage à l'école et plantation d'un arbre (symbole).</li> <li>▪ Outil de l'école : histoires, dessins de l'enfant, plants de tomates (aide-mémoire) et Passage à l'école.</li> <li>▪ Approche individualisée pour les enfants handicapés et ceux qui présentent des besoins de soutien particulier : rencontres ou échanges multiacteurs pour évaluer les besoins de l'enfant et éclairer la prise de décision des parents. Mesures établies au cas par cas. Garderie très active à ce niveau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Approche qui s'est imposée de manière naturelle, en fonction du rôle que la garderie veut jouer dans son milieu, sans que les actions soient planifiées, coordonnées, concertées.</li> <li>▪ Trois acteurs importants de la transition scolaires sont concernés : la garderie, l'école et le Centre de services scolaires Val-des-Cerfs avec le programme Passe-Partout.</li> <li>▪ Peu de collaboration et de concertation entre les personnes intervenantes, à l'exception des rencontres/échanges multisectoriels ou des demandes ponctuelles de l'école pour les enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particulier.</li> <li>▪ Le parent est impliqué dans des activités précises et dans le cadre du programme Passe-Partout.</li> <li>▪ Selon le personnel, les parents apprécient la documentation transmise.</li> <li>▪ Selon les enseignantes, l'histoire <i>Le pigeon doit aller à l'école!</i> lue aux enfants lors de leur visite est très appréciée.</li> <li>▪ Les enfants, qui se développent globalement selon les habiletés propres à leur âge, vivent pour la grande majorité des transitions scolaires sans difficulté.</li> <li>▪ Les enfants handicapés et présentant des besoins de soutien particulier bénéficient des mesures qui leur permettent de faire face à la transition scolaire sans difficulté majeure.</li> <li>▪ Selon les éducatrices, les enfants très doués, qui étaient particulièrement stimulés à la garderie, ont plus souvent des problèmes de comportement lors de la transition, puisqu'ils ont moins d'attention (groupe d'enfants plus nombreux), moins d'encadrement (corridor, récréation, etc.) et qu'ils ont de la facilité (ennui, moins stimulés). Ils réagissent au passage d'un service éducatif plus individualisé à un service éducatif institutionnel.</li> <li>▪ Le personnel de la garderie affirme qu'il ne reçoit généralement pas d'information de l'école sur le déroulement de la transition, à moins que la direction du CPE ne l'appelle pour s'informer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À la suite de la concertation entre la garderie, l'école et les parents, un enfant est resté une année de plus à la garderie pour qu'il puisse développer les habiletés nécessaires en vue de la transition vers l'école.</li> </ul>	

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Approche et outils en matière de transition (processus mis en œuvre)	Cas n° 5 : CPE Sakihitokiwam	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il n'y a pas de mécanisme formel de concertation.</li> <li>▪ Partenariat avec l'école primaire depuis plusieurs années : travail collaboratif à des moments stratégiques dans l'année.</li> <li>▪ Le CPE et l'école n'ont pas désigné de personne responsable des activités de transition.</li> <li>▪ Le personnel (CPE, école) ne reçoit pas de formation spécifique sur la transition scolaire.</li> <li>▪ Le personnel (CPE, école) ne dispose pas de temps spécifiquement alloué pour la démarche de transition. Il peut être libéré ponctuellement pour la préparation des activités de transition.</li> <li>▪ Le CPE ou l'école n'utilise pas de guide ou d'approche méthodologique particulière.</li> <li>▪ La préparation à la maternelle fait partie de la plateforme pédagogique du CPE.</li> <li>▪ Activités de maternelle 4 ans mises en place au sein du CPE.</li> <li>▪ Programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations conçu par le CEPN, en collaboration avec le personnel du CPE.</li> <li>▪ Approche d'intégration avec les enfants handicapés ou ceux qui présentent des besoins de soutien particulier.</li> <li>▪ Langue atikamekw au CPE et à la maternelle 4 ans. La langue d'enseignement en maternelle 5 ans est toutefois le français. Les enseignantes traduisent souvent en atikamekw pour faciliter la transition.</li> <li>▪ Outils utilisés pour faciliter la transition : imprimés de traçages, formes, etc. issus de références pédagogiques variées, usage de la lecture par les éducatrices et l'enseignante de maternelle 4 ans, trousse Petites plumes fournie par le CEPN et distribuée par l'école, plan d'intervention pour les enfants diagnostiqués.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La collaboration avec l'école Niska pour les activités de maternelle 4 ans est profitable pour toutes les parties : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'école manquait d'espace;</li> <li>○ Le CPE pouvait accueillir l'activité dans ses locaux et favoriser une meilleure préparation des enfants de 4 à 5 ans pour leur transition vers l'école;</li> <li>○ Les parents et les enfants bénéficient de nouveaux services pour les mêmes conditions;</li> <li>○ La communauté d'Opitciwan a une maternelle 4 ans opérationnelle au sein de son secteur de l'éducation.</li> </ul> </li> <li>▪ Le Programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations est parfois difficile pour les enfants d'Opitciwan (acquisitions d'habiletés ou de connaissances telles que le repérage géospatial et temporel, l'écoute et l'attention soutenue, etc.).</li> <li>▪ Les effets sont différents selon les enfants. Certains sont plus éveillés lorsqu'on parle de l'école, quelques-uns ne sont pas trop excités à l'idée et paraissent plus insécures.</li> <li>▪ Les enfants de plus de 5 ans comprennent mieux que les plus jeunes et maîtrisent mieux les habiletés et les connaissances facilitant la transition vers l'école.</li> <li>▪ Les troubles d'apprentissage sont un facteur important à considérer pour plusieurs enfants.</li> <li>▪ Vu le contexte de précarité socioéconomique et les nombreux besoins de soutien particulier, certains enfants partent pour l'école sans être capables de s'habiller seuls ou d'aller aux toilettes correctement, de gérer leurs émotions ou de demander de l'aide.</li> <li>▪ En matière d'effets, les enseignantes soutiennent que la différence se voit clairement avec les enfants qui ne fréquentent pas le CPE. Elles remarquent que ce sont des enfants qui n'ont pas été stimulés, qui ont beaucoup de difficultés de motricité fine, qui sont plus timides, calmes, voire perdus, et sont beaucoup plus insécures.</li> <li>▪ Selon les enseignantes, les enfants fréquentant le CPE s'intègrent mieux à la classe maternelle. Toujours selon elles, la fréquentation du CPE, la participation aux activités éducatives en général, ainsi que les activités de transition préparent bien les enfants à la transition.</li> <li>▪ Le personnel du CPE affirme qu'il ne reçoit généralement pas d'information de l'école sur le déroulement de la transition.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations réalisé par l'école et intégré aux activités quotidiennes du CPE (25 minutes/jour/groupe d'enfants de 4 à 5 ans).</li> <li>▪ Trousse éducative Petites plumes remise à chaque enfant et comprenant de la documentation à l'intention des parents.</li> </ul>	
Activités de transition	Cas n° 1 : CPE Lieu des petits de St-Michel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nombreuses activités en lien avec la mise en œuvre du programme éducatif : développement de l'autonomie (habillage, soins personnels, etc.), connaissance de soi et communication (émotions, expressions, besoins, etc.), résolution de problème, socialisation, activités de pré-mathématique et de pré-écriture et connaissances générales (couleurs, séries, etc.).</li> <li>▪ Jusqu'à huit catégories d'activités de transition organisées par le CPE au cours d'une année (de cinq à six qui sont récurrentes et d'autres, spontanées), notamment : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Activités avec les enfants à l'école;</li> <li>○ Présentation ou expérimentation au CPE d'aspects de la vie scolaire;</li> <li>○ Affichage ou remise de documents aux parents;</li> <li>○ Rencontre avec les parents en vue du passage à l'école;</li> <li>○ Préparation du dossier de l'enfant;</li> <li>○ Concertation avec le milieu scolaire;</li> <li>○ Activités spéciales pour souligner la fin du CPE et le passage à l'école (bal des finissants);</li> <li>○ Repas familial communautaire lors de la rentrée.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Croissance des types d'activités de transition scolaire réalisées durant la période où a été versée l'allocation de transition scolaire par le Ministère au SGEE (2016-2017 à 2019-2020).</li> <li>▪ Le personnel constate que les enfants ont hâte d'aller faire la visite « Bienvenue à l'école », d'avoir leur sac d'école et leur matériel scolaire.</li> <li>▪ Le personnel constate que la majorité des enfants ont hâte d'aller à l'école.</li> <li>▪ Les activités de diffusion d'information aux parents sont appréciées.</li> <li>▪ Selon le personnel, les parents trouvent que l'information est pertinente et affirment qu'elle diminue leurs craintes.</li> <li>▪ L'activité de « graduation » (bal des finissants) suscite beaucoup d'intérêt. Le CPE doit limiter les invitations.</li> <li>▪ En général, les enfants manifestent des sentiments de sécurité et de confiance.</li> <li>▪ Les enfants et leurs parents ont une perception positive de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le repas communautaire de la rentrée connaît une très grande popularité. Les familles participent en grand nombre : des enfants fréquentant le CPE, des enfants faisant leur entrée à l'école et même des enfants ayant fréquenté le CPE par le passé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bonne participation des enfants et des parents lorsqu'ils sont conviés à des activités visant à faciliter la transition.</li> <li>▪ La visite de l'école est significative. Elle suscite un grand intérêt chez les enfants.</li> <li>▪ La visite de l'école suscite l'accroissement du sentiment de confiance et de sécurité chez les enfants (repères des lieux, façons de fonctionner, visage du futur professeur, fratrie et amis[es] qui</li> </ul>

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Activités de transition	Cas n° 2 : CPE La Belle journée inc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le CPE réalise plusieurs activités qui permettent aux enfants d'être mieux préparés à la transition. Par exemple : visite des enseignantes au CPE, visite des pompiers pour parler de la sécurité et visites régulières de groupes d'enfants à la bibliothèque de l'école. Les éducatrices réalisent également plusieurs activités pédagogiques qui soutiennent le développement global de l'enfant et sa préparation au milieu scolaire.</li> <li>Le CPE rapporte entre deux et cinq catégories d'activités pour faciliter la transition, selon les années, notamment : <ul style="list-style-type: none"> <li>Activités avec les enfants à l'école (les deux écoles de Chandler);</li> <li>Présentation ou expérimentation au CPE d'aspects de la vie scolaire;</li> <li>Affichage ou remise de documents aux parents;</li> <li>Préparation du dossier de l'enfant;</li> <li>Concertation avec le milieu scolaire;</li> <li>Activités spéciales pour souligner la fin du CPE et le passage à l'école (bal des finissants).</li> </ul> </li> <li>Selon les enseignantes, l'agent de développement pour la première transition scolaire du centre de services scolaires organise des activités avec les enfants des milieux de garde ainsi qu'avec les élèves de maternelle 4 ans : lecture d'une histoire, tour d'autobus, jeux dans la cour d'école, etc.</li> <li>Les écoles organisent une rencontre, quelques jours avant la rentrée scolaire, pour faire visiter l'école à ceux qui entrent en maternelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Légère croissance des types d'activités de transition scolaire réalisées durant la période où a été versée l'allocation de transition scolaire par le Ministère au SGEE (2016-2017 à 2019-2020).</li> <li>Les éducatrices témoignent du fait que les enfants ont soif d'apprendre, leurs yeux pétillent quand elles les initient à de nouvelles choses et, notamment, aux activités de transition. Ils sont contents, puisque tout se fait par le jeu et sans obligation. Ils trouvent ça amusant et ils manifestent de l'intérêt.</li> <li>Lorsque les enfants font la visite de l'école, ils reconnaissent des amis et en parlent davantage. Ils sont passés à une nouvelle étape et ont hâte d'aller à l'école.</li> <li>Les éducatrices rapportent également que les enfants handicapés ou présentant des besoins de soutien particuliers participent bien aux activités de transition. Ils sont curieux, explorent les ateliers de la classe maternelle, échangent avec les autres enfants et s'intègrent bien au groupe et aux activités.</li> <li>Selon le personnel du CPE, les parents sont très satisfaits des activités de transition réalisées. Lorsque la fréquentation du CPE achève, ils manifestent plus d'anxiété, puisqu'il y a des changements dans leur normalité, mais ils s'adaptent assez vite.</li> <li>Les enfants sont confiants et ne manifestent pas d'anxiété.</li> <li>Certains enfants voudraient rester au CPE, mais ils ne manifestent pas de comportement d'anxiété.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le CPE s'est adapté rapidement à la situation créée par la pandémie de COVID-19, pour pouvoir continuer plusieurs de ses activités de transition. Il a par exemple loué de petites bibliothèques mobiles pour maintenir la relation aux livres et à la lecture, puisque l'équipe ne pouvait emmener les enfants à la bibliothèque de l'école.</li> </ul>	<p>fréquentent l'école, joie et fierté de se sentir grand, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'activité soulignant la fin du service de garde et le passage à l'école (graduation, bal des finissants, etc.) connaît un franc succès partout où elle est réalisée.</li> <li>Deux des cinq SGEE à l'étude soulignent les difficultés de transition pour les enfants dits « doués » qui ont pourtant participé aux activités visant à faciliter la transition. Selon eux, les services éducatifs des SGEE sont plus individualisés, comparativement aux services éducatifs de l'école, qui sont plus institutionnalisés.</li> <li>Quatre des cinq SGEE à l'étude démontrent une croissance des types d'activités réalisées au cours de la période où l'allocation pour faciliter la transition scolaire a été versée par le Ministère. Le SGEE où il n'y a pas de croissance constatée est une GNS qui n'a pas reçu de soutien financier à cet effet.</li> </ul>
Activités de transition	Cas n° 3 : GNS L'Académie Les p'tits Bonzai	<ul style="list-style-type: none"> <li>La majeure partie des activités préparant les enfants fréquentant l'Académie à la transition scolaire sont réalisées à travers leur participation au programme Passe-Partout, mis en œuvre par le CSS dans les écoles primaires.</li> <li>L'Académie réalise au printemps des activités éducatives visant à faciliter la transition, qui s'étendent sur quatre semaines et font des liens avec les activités Passe-Partout (histoire, tracé du trajet, localisation de l'école, jeux et activités de motricité fine, etc.).</li> <li>L'Académie réalise entre une et cinq catégories d'activités pour faciliter la transition, selon les années, notamment : <ul style="list-style-type: none"> <li>Activités avec les enfants à l'école (les deux écoles de Chandler);</li> <li>Présentation ou expérimentation au CPE d'aspects de la vie scolaire;</li> <li>Affichage ou remise de documents aux parents;</li> <li>Préparation du dossier de l'enfant;</li> <li>Activités spéciales pour souligner la fin du CPE et le passage à l'école (bal des finissants).</li> </ul> </li> <li>Le CSS organise la visite de l'école pour les enfants de tous les milieux, chaque année (mai-juin).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le personnel de l'Académie confirme que la participation des enfants et de leurs parents aux différentes activités Passe-Partout crée un effet boule de neige qui diminue l'anxiété au fur et à mesure des séances.</li> <li>Les enfants aiment participer aux activités de transition organisées par l'Académie. Ils démontrent plus de vécu avec le sujet, font des liens par eux-mêmes, etc.</li> <li>Selon le conseiller du CSS, après la visite de l'école, les parents affirment que le milieu est accueillant, qu'ils sentent qu'ils ont une place à l'école, que leur enfant avait assez hâte d'y entrer, qu'il aime y revenir. Selon lui, leur état apaisé influe ensuite sur l'état émotionnel de leur enfant. L'intégration des parents à la démarche de transition est importante et a un effet positif sur l'enfant.</li> <li>Le personnel de l'Académie ne reçoit pas de confirmation quant à la réception, par l'enseignante de maternelle, des documents qu'il produit au sujet du développement de l'enfant.</li> <li>Le personnel de l'Académie affirme ne pas voir les effets des activités de transition chez les enfants, puisque la transition se passe à l'école et parce qu'il ne reçoit pas de rétroaction de l'école, bien qu'il souhaiterait évidemment recevoir de l'information.</li> </ul>	<p>Décroissance des types d'activités de transition scolaire réalisées durant la période où a été versée l'allocation de transition scolaire par le Ministère aux installations subventionnées (2016-2017 à 2019-2020). À noter que l'Académie n'est pas subventionnée.</p>	

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Activités de transition	Cas n° 4 : GS Les Petits Trésors du lac	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activités liées au programme éducatif de la GS (lecture, pique-nique à l'école, etc.).</li> <li>▪ La garderie réalise entre cinq et six catégories d'activités pour faciliter la transition, selon les années (quatre sont récurrentes et d'autres spontanées), notamment : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Activités avec les enfants à l'école;</li> <li>○ Présentation ou expérimentation d'aspects de la vie scolaire;</li> <li>○ Affichage ou remise de documents;</li> <li>○ Préparation du dossier de l'enfant;</li> <li>○ Concertation avec le milieu scolaire;</li> <li>○ Activités spéciales pour souligner la fin du CPE et le passage à l'école (bal de « graduation »);</li> </ul> </li> <li>▪ Nombreuses activités Passe-Partout (rencontres mensuelles).</li> <li>▪ En plus des activités de la garderie et du programme Passe-Partout, l'école organise de quatre à cinq activités par année. Elle cible tous les enfants qui entreront à la maternelle 5 ans à la rentrée scolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plusieurs activités sont menées par plusieurs organisations.</li> <li>▪ Bien que la garderie ait ouvert ses portes en 2017, il y a une croissance des types d'activités de transition scolaire réalisées entre 2017-2018 et 2019-2020, puis une décroissance lors de la pandémie de COVID-19.</li> <li>▪ Les activités ont bien préparé les parents et les enfants qui y ont participé; tous sont rassurés et confiants; les enfants s'intègrent bien à la classe de maternelle.</li> <li>▪ Selon le personnel de la garderie : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ les parents apprécient grandement le bal des finissants organisé par la garderie;</li> <li>○ Les parents et les enfants apprécient les activités Passe-Partout;</li> <li>○ La visite à l'école est un moment de joie, de fierté et d'intégration, qui permet de rencontrer le professeur, de développer des repères, de ressentir un sentiment de sécurité et de confiance et qui favorise chez l'enfant le sentiment de se sentir prêt pour l'école;</li> <li>○ Les enfants très doués réagissent aux changements, par exemple par des comportements perturbateurs (services éducatifs plus individualisés en garderie par rapport aux services plus institutionnalisés à l'école).</li> </ul> </li> <li>▪ Selon les enseignantes, les enfants aiment l'histoire <i>Le pigeon doit aller à l'école!</i> qui aborde le sujet de l'anxiété, et démystifie puis dédramatise avec humour le fait d'entrer à l'école.</li> <li>▪ Les enseignantes estiment que le document Passage à l'école est beaucoup trop long et détaillé. Elles affirment que les informations les plus utiles pour elles sont les commentaires des éducatrices et les commentaires des parents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activité aide-mémoire visant à tisser des liens entre l'enfant, sa famille et l'école (le plant de tomates rapporté à la maison).</li> </ul>	
Activités de transition	Cas n° 5 : CPE Sakihitokiawam	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le CPE réalise entre deux et neuf catégories d'activités chaque année depuis 2013-2014, notamment des actions récurrentes telles que : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ concertation entre le personnel du CPE et le milieu scolaire;</li> <li>○ activités spéciales pour souligner la fin du CPE et le passage à l'école;</li> <li>○ activités de préparation du dossier de l'enfant;</li> <li>○ affichage ou remise de documents aux parents.</li> </ul> </li> <li>▪ Transport quotidien par autobus scolaire pour les enfants de 4 à 5 ans fréquentant le CPE.</li> <li>▪ Nombreuses activités de motricité fine avec les éducatrices du CPE.</li> <li>▪ 25 minutes d'activités de maternelle 4 ans, organisées chaque jour au CPE par une enseignante de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Croissance des types d'activités de transition scolaire réalisées durant la période où a été versée l'allocation de transition scolaire par le Ministère au SGEE (2016-2017 à 2019-2020).</li> <li>▪ Après trois ou quatre mois d'intégration, les enfants du CPE participent mieux aux activités dirigées de maternelle 4 ans.</li> <li>▪ Les nombreuses activités de motricité fine ont permis d'améliorer cette habileté chez les enfants qui ont fréquenté le CPE.</li> <li>▪ Pour les enfants en difficulté d'apprentissage, les progrès sont plus lents, bien qu'on leur laisse le temps et qu'ils soient souvent accompagnés individuellement.</li> <li>▪ Les enfants manifestent plus de confiance après avoir participé à l'activité « Bienvenue à la maternelle » (ils ont hâte de revenir à l'école, savent où ils s'en vont, etc.).</li> <li>▪ Les parents s'impliquent davantage lorsqu'ils ont participé à l'activité « Bienvenue à la maternelle ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activités de maternelle 4 ans réalisées par une enseignante de l'école et intégrées aux activités pédagogiques quotidiennes du CPE.</li> <li>▪ Efforts particuliers déployés par les éducatrices du CPE et l'enseignante de maternelle 4 ans pour développer la motricité fine des enfants.</li> </ul>	
Relations avec les parents	Cas n° 1 : CPE Lieu des petits de St-Michel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le partenariat avec le parent est l'un des éléments fondateurs de l'approche éducative de la corporation. Ainsi, la participation des parents est promue à plusieurs niveaux (plateforme éducative, site Internet, etc.).</li> <li>▪ Modes de communication : verbal, agenda (journal de bord) électronique, affichage, lettres, courriels, site Web.</li> <li>▪ Sauf s'ils sont bénévoles, les parents ne participent ni à la planification des activités (transition et autres) ni à la réalisation des activités de transition.</li> <li>▪ Il n'y a pas de représentant des parents aux tables de concertation auxquelles siège le CPE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Communication électronique quotidienne avec les parents depuis l'implantation du journal de bord électronique.</li> <li>▪ Le personnel estime qu'il a une belle relation avec les parents.</li> <li>▪ Très bonne participation des parents lorsqu'ils sont invités aux activités du CPE en général et pour la transition scolaire également.</li> <li>▪ Les éducatrices ont le sentiment que les parents leur font une place dans la vie de leur enfant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La question du consentement des parents et la peur de l'étiquetage en ce qui a trait aux services professionnels aux enfants handicapés ou à ceux qui présentent des besoins de soutien particulier sont des enjeux bien réels qui débordent du champ d'action actuel du CPE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La collaboration avec les parents est au cœur de l'approche éducative de tous les SGEE à l'étude.</li> <li>▪ Plusieurs modes de communication sont utilisés par</li> </ul>

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Relations avec les parents	Cas n° 2 : CPE La Belle journée inc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La plateforme éducative met l'accent sur l'importance du partenariat entre le service de garde et les parents. Elle souligne qu'il est important d'établir un lien de confiance par une communication bidirectionnelle et positionne le CPE comme un acteur du réseau de soutien autour des familles et comme un soutien dans le rôle parental.</li> <li>Rencontres en septembre de chaque année.</li> <li>Modes de communication : verbal, téléphone, journal quotidien (électronique) et communications écrites.</li> <li>Implication de quelques parents dans certaines activités.</li> <li>Rencontres individuelles éducatrice-parents organisées à la demande des parents.</li> <li>Les parents ne sont pas impliqués dans la planification des activités de transition; ils sont parfois invités lors de la réalisation des activités, mais participent peu, puisque la majorité travaille.</li> <li>Il n'y a pas de représentant des parents aux activités de concertation dans le milieu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le personnel du CPE estime que les relations avec les parents sont très positives, qu'ils sont ouverts, qu'ils expriment régulièrement leur satisfaction au sujet des services éducatifs et qu'ils ont confiance en l'équipe du CPE.</li> </ul>		<p>chacun des cinq SGEE pour collaborer avec les parents.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De manière générale, le personnel des cinq SGEE à l'étude estime que les relations avec les parents sont très bonnes.</li> <li>En règle générale, les parents ne participent ni à la planification ni à la réalisation des activités de transition des SGEE. Ils assistent toutefois le plus souvent au bal des finissants/« graduation » lorsque le SGEE réalise ce type d'activité.</li> </ul>
Relations avec les parents	Cas n° 3 : GNS L'Académie Les p'tits Bonzaï	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le partenariat entre le service de garde et les parents est l'un des éléments constitutifs du programme éducatif de l'Académie.</li> <li>Une rencontre de parents est organisée au mois de septembre de chaque année.</li> <li>Trois rencontres individuelles sont également organisées au cours de l'année pour faire le suivi du développement de chaque enfant.</li> <li>Modes de communication : verbal, agenda (initialement papier, puis électronique), affichage, mémos et site Internet.</li> <li>Certains parents sont membres du comité de parents.</li> <li>La participation des parents est encouragée aux rencontres d'information, aux conférences, lors des sorties éducatives ou des activités spéciales.</li> <li>Les parents ne sont pas impliqués dans la planification ou la réalisation des activités de transition qui ont lieu à la garderie.</li> <li>Les parents ne participent pas à la table de concertation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selon le personnel de l'Académie, les parents témoignent du fait que le personnel est présent, qu'il écoute, prend le temps de comprendre chaque enfant, de ne pas généraliser et de cibler les besoins.</li> <li>Bien qu'ils soient parfois un peu anxieux à l'approche de la rentrée scolaire, les parents disent qu'ils ne se sentent pas gênés d'aborder les enjeux avec le personnel de la garderie.</li> <li>Le conseiller du CSS confirme qu'il a toujours de bons échos de l'Académie et que les parents lui témoignent leur satisfaction.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Il n'y a pas de représentant des parents qui siège régulièrement aux instances de concertation sur la transition ou sur la petite enfance. À de rares occasions, les parents peuvent être représentés pour une rencontre précise.</li> </ul>
Relations avec les parents	Cas n° 4 : GS Les Petits Trésors du lac	<ul style="list-style-type: none"> <li>La qualité de la relation entre le personnel et l'enfant avec son parent est l'un des éléments clés de la plateforme éducative de la garderie.</li> <li>Modes de communication : contacts humains (verbaux) privilégiés, journal de bord numérique Amisgest, documents affichés ou transmis aux parents, publications sur la page Facebook générale et sur des groupes privés.</li> <li>Comité de parents mis en place. Selon les documents officiels, le comité a un rôle consultatif. Selon les entretiens, le comité de parents est au cœur des décisions pour améliorer la qualité éducative.</li> <li>Comme dans plusieurs milieux, les parents ne participent ni à la planification des activités (transition et autres) ni à la réalisation de la plupart des activités de transition offertes par la garderie. Ils assistent au bal des finissants.</li> <li>Les parents assistent aux rencontres prévues dans le cadre du programme Passe-Partout.</li> <li>Faute de temps et de disponibilité du personnel, il n'y a pas de rencontre avec les parents après la remise du dossier éducatif de l'enfant.</li> <li>Comme dans plusieurs milieux, les parents ne sont pas représentés à la table de concertation à laquelle siège la garderie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selon le personnel de la garderie, les relations garderie-parents sont excellentes, notamment parce que la garderie vise la bonne entente, la confiance et la complicité.</li> <li>Selon le personnel de la garderie, les parents sont accessibles, participent bien à l'intervention et expriment d'ailleurs régulièrement leur appréciation auprès des éducatrices.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lorsque l'approche de transition scolaire inclut le programme Passe-Partout (deux des cinq SGEE à l'étude), les parents participent aux activités Passe-Partout qui sont organisées pour eux, bien que certains mentionnent que les horaires de ce programme soient contraignants.</li> </ul>
Relations avec les parents	Cas n° 5 : CPE Sakihitokiawam	<ul style="list-style-type: none"> <li>La communication et la collaboration avec les parents occupent une place importante au CPE Sakihitokiawam et sont intégrées à la plateforme pédagogique.</li> <li>En début d'année scolaire, le CPE organise une rencontre avec tous les parents des enfants qui fréquentent le CPE afin d'expliquer les règles de fonctionnement de l'établissement, le programme éducatif, etc. Les parents participent peu à ces rencontres.</li> <li>Les parents sont invités à participer à diverses activités organisées (sorties en plein air, etc.). Les parents participent peu.</li> <li>Les parents des enfants de 4 à 5 ans viennent rarement au CPE, puisque les enfants utilisent quotidiennement l'autobus scolaire.</li> <li>Modes de communication : les communications se font principalement par l'entremise du compte Facebook du CPE, par des courriels ou par des messages à partir du compte Messenger du CPE aux comptes personnels des parents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Malgré les échanges restreints, le personnel du CPE allègue que plusieurs parents ont un fort sentiment d'attachement avec le CPE parce qu'ils savent que leurs enfants y sont bien et parce que le CPE fournit des services essentiels dont les familles ont besoin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les parents des enfants de 4 à 5 ans fréquentent très peu le CPE, étant donné que les enfants se déplacent quotidiennement en autobus scolaire.</li> <li>L'amélioration de la relation CPE-enfant-parents constitue l'un des défis du CPE, principalement parce que les parents s'impliquent peu dans la relation.</li> </ul>	

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Relations avec le milieu scolaire	Cas n° 1 : CPE Lieu des petits de St-Michel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les échanges avec les écoles se réalisent surtout lors des activités de concertation avec les autres personnes intervenantes du milieu.</li> <li>L'outil de transition « agenda-école » a été préparé de manière collaborative. Cependant, le personnel du CPE ne sait pas si l'agenda a été distribué et utilisé.</li> <li>À l'occasion, les écoles contactent le CPE pour de l'information sur les enfants handicapés ou ceux qui présentent des besoins de soutien particulier.</li> <li>Dans quelques cas, l'éducatrice du CPE a été appelée à passer du temps à l'école, dans la classe de l'enfant, pour faciliter son intégration.</li> <li>La visite de l'école est réalisée à l'initiative du CPE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selon la direction du CPE, les écoles ne sont pas ouvertes pour accueillir les enfants qui fréquentent le CPE, mais qui ne fréquenteront pas leur école puisqu'ils résident dans un autre quartier. C'est la même chose pour les services, qui fonctionnent sur la base de l'adresse de résidence. La situation rend la démarche d'accompagnement de l'enfant, notamment pour la transition, plus complexe.</li> <li>Selon les entretiens, la communication et la collaboration entre le CPE et l'école sont de type unidirectionnel, c'est-à-dire que le CPE répond aux demandes de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le personnel éducateur estime qu'un pont devrait être fait entre le CPE et l'école afin d'échanger et de mieux collaborer pour le bien-être des enfants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beaucoup d'efforts sont déployés par les cinq SGEE à l'étude pour travailler de concert avec les écoles, mais la collaboration pour assurer la continuité des services éducatifs est encore difficile dans plusieurs milieux pour diverses raisons (manque de sensibilisation à l'importance d'une démarche concertée, manque d'intérêt, manque de temps alloué à la collaboration et à la concertation, organisations sous l'égide de deux ministères sans directive claire d'arrimage entre les deux, travail des éducatrices en SGEE (niveau collégial) parfois vu de haut par les enseignantes du préscolaire [niveau universitaire], etc.).</li> </ul>
Relations avec le milieu scolaire	Cas n° 2 : CPE La Belle journée inc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les relations avec les écoles reposent le plus souvent sur l'initiative du CPE, qui prend les devants pour solliciter la collaboration.</li> <li>Plusieurs activités sont réalisées à l'école à l'initiative du CPE.</li> <li>Le personnel de l'école Saint-Joseph confirme que c'est le plus souvent le CPE qui amorce les activités de collaboration. À de rares occasions, l'école a appelé le CPE pour demander si les documents La Passerelle avaient été remplis, puisqu'elle ne les avait pas reçus.</li> <li>Selon les enseignantes, le CSS a désigné une responsable de la transition scolaire qui organise des activités de transition avec les enfants fréquentant les milieux de garde ainsi qu'avec les élèves de maternelle 4 ans.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le personnel du CPE rencontre certaines difficultés liées au fait que la collaboration avec les écoles est laissée à la discrétion des établissements et donc au bon gré des personnes qui les dirigent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La direction du CPE témoigne du fait que certains intervenants ne semblent pas accorder d'importance à la collaboration CPE-école, à la transmission des informations au sujet des enfants ou à la continuité des services éducatifs.</li> <li>L'agente de soutien pédagogique du CPE estime qu'une directive intersectorielle aux SGEE et aux écoles permettrait d'établir la marche à suivre de manière plus formelle, afin que la collaboration soit plus systématique et plus efficace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La collaboration entre les SGEE et les écoles est meilleure lorsqu'il s'agit de faciliter la transition des enfants handicapés ou de ceux qui présentent des besoins de soutien particulier.</li> </ul>
Relations avec le milieu	Cas n° 3 : GNS L'Académie Les p'tits Bonzaï	<ul style="list-style-type: none"> <li>La direction de l'Académie Les p'tits Bonzaï a peu de relation avec les écoles de son milieu. Elle communique un peu avec l'école alternative Les Perséides, logée au sein du même bâtiment, mais celle-ci a refusé de participer à la démarche d'évaluation des Mesures Transition.</li> <li>L'Académie collabore un peu plus avec le CSS, notamment pour la participation des familles au programme Passe-Partout.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La direction considère que les relations avec le CSS et avec les écoles sont limitées, mais bonnes.</li> <li>Le personnel de l'Académie déplore de ne pas recevoir de retour de l'école, ou de confirmation à savoir que les documents produits ont bel et bien été reçus par l'enseignante de maternelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La direction de l'Académie déplore le fait qu'il y ait très peu de réceptivité quant à la collaboration avec les milieux de garde privés, notamment dans les lieux de concertation, ou même pour obtenir de l'information ou de la documentation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La collaboration entre les SGEE et les écoles est meilleure lorsqu'il s'agit de faciliter la transition des enfants handicapés ou de ceux qui présentent des besoins de soutien particulier.</li> </ul>
Relations avec le milieu scolaire	Cas n° 4 : GS Les Petits Trésors du lac	<ul style="list-style-type: none"> <li>Peu de collaboration entre la GS et l'école, à l'exception des enfants handicapés et de ceux qui présentent des besoins de soutien particulier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Même s'il y a peu d'occasions de collaborer, les deux parties estiment que la relation est bonne et qu'elle est nécessaire pour préparer les interventions et plus profitable que la transmission de documents.</li> <li>Le personnel déplore le manque de temps alloué à la collaboration.</li> <li>Selon le personnel de la GS et de l'école, les rencontres et les échanges pour les enfants handicapés et ceux qui présentent des besoins de soutien particulier sont considérés comme très utiles.</li> <li>Selon le personnel de l'école, les enfants handicapés et ceux qui présentent des besoins de soutien particulier bénéficient de mesures appropriées et vivent des transitions satisfaisantes.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Selon la seule GNS participant à l'étude, la collaboration serait plus difficile pour les SGEE privés et non subventionnés.</li> <li>La communication est le plus souvent unidirectionnelle, soit du CPE vers l'école, sans confirmation de réception des documents et sans retour sur le déroulement de la transition des enfants.</li> </ul>
Relations avec le milieu scolaire	Cas n° 5 : CPE Sakihitokiwam	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les relations entre le CPE et le personnel de l'école Niska se matérialisent par la présence de la maternelle 4 ans au sein du CPE, par quelques échanges d'information au cours d'une année, et par la collaboration pour la journée « Bienvenue à la maternelle » organisée en juin.</li> <li>L'équipe éducative du CPE et l'enseignante de maternelle 4 ans collaborent ponctuellement pour la planification, et quotidiennement pour la réalisation des activités.</li> <li>Le CPE déplore l'annulation des activités lorsque l'enseignante de maternelle 4 ans est absente et que l'école n'a pas envoyé de remplaçante.</li> <li>L'ancienne directrice adjointe à la pédagogie au CPE a collaboré à l'élaboration du Programme de la maternelle 4 ans des Premières Nations du CEPN.</li> <li>Certaines années, une technicienne en éducation spécialisée (TES) était embauchée par l'école et travaillait au sein du CPE pour soutenir les interventions du personnel, contribuait à la préparation des listes et des groupes d'enfants de 4 à 5 ans qui entreraient à l'école, transférait les dossiers dans CANO, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La collaboration entre l'équipe éducative du CPE et l'enseignante de maternelle 4 ans est très bien appréciée, de part et d'autre.</li> <li>L'échange d'information entre l'école et le CPE a permis aux éducatrices de renforcer la motricité fine des enfants et de mieux soutenir leur développement.</li> <li>Le personnel du CPE et de l'école Niska témoigne d'une relation satisfaisante, bien qu'il reconnaisse que les liens tissés pourraient être plus solides.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La collaboration CPE-école a permis d'offrir des activités de maternelle 4 ans au sein du CPE.</li> <li>Dans le cadre du programme éducatif spécial du Conseil des Atikamekw d'Opitciwan, une TES a été affectée par l'école au service du CPE, pour soutenir la préparation des enfants de 4 à 5 ans pour la transition vers l'école. Ce service a toutefois pris fin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dans tous les SGEE à l'étude, les éducatrices et les enseignantes rencontrées estiment qu'il serait bénéfique d'avoir du temps alloué à leur collaboration afin d'échanger sur ce qu'elles font et la manière dont elles le font, sur les habiletés à travailler avec les enfants afin de faciliter leur transition, ainsi que sur les arrimages qu'elles pourraient faire pour assurer la continuité éducative.</li> </ul>

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Dossier éducatif de l'enfant	Cas n° 1 : CPE Lieu des petits de St-Michel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le CPE produit des portraits du développement de l'enfant depuis plus de 17 ans.</li> <li>Le CPE a expérimenté plusieurs modèles.</li> <li>L'outil CORAdvantage a été choisi lors d'une démarche regroupant le personnel éducatif, la conseillère pédagogique et la direction.</li> <li>Environ 70 % des éducatrices ont déjà été formées à l'approche HighScope et à l'utilisation de l'outil CORAdvantage.</li> <li>L'outil CORAdvantage permet de produire le portrait du développement de l'enfant à partir des observations des éducatrices, qui sont notées graduellement dans l'agenda.</li> <li>L'outil CORAdvantage permet de respecter toutes les exigences du Ministère au regard du règlement qui concerne le dossier éducatif.</li> <li>L'outil CORAdvantage ne contient pas de section consacrée à la transition scolaire. L'éducatrice transmet ses commentaires sur le sujet lorsqu'elle rencontre les parents.</li> <li>Un guide qui contient toutes les informations nécessaires pour l'utilisation de CORAdvantage est disponible pour chaque éducatrice. Le soutien de la responsable pédagogique est également utilisé.</li> <li>Le CPE organise une rencontre avec les parents à chaque remise d'un portrait du développement de l'enfant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les portraits sont remis aux parents deux fois par année, y compris durant la période de COVID-19.</li> <li>Selon les éducatrices, l'outil CORAdvantage est jugé pratique lorsqu'elles s'y sont habituées. Elles gagnent du temps et réalisent une meilleure planification des activités.</li> <li>Selon la direction, l'outil CORAdvantage permet de produire le portrait de manière beaucoup plus efficiente.</li> <li>L'outil CORAdvantage : <ul style="list-style-type: none"> <li>permet de produire un portrait d'une qualité stable et très professionnelle, qui est très apprécié des parents;</li> <li>est un instrument fiable, mesurable et réobservable;</li> <li>contribue grandement à la mise en œuvre de la boucle éducative, puisqu'il permet d'identifier les acquis et de planifier les activités pour les niveaux d'habiletés subséquents;</li> <li>permet de produire un travail très professionnel qui démontre clairement les habiletés acquises par les enfants.</li> </ul> </li> <li>Le portrait éducatif de l'enfant avec HighScope et CORAdvantage permet de développer une vision à long terme du développement de l'enfant, puisqu'on peut y voir une tendance au fil du temps. Il n'est pas un instrument de dépistage ou de diagnostic, mais il permet de s'interroger, de cibler les difficultés des enfants et d'en discuter avec les parents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La corporation a vécu un conflit syndical sur l'enjeu de « liberté pédagogique » lié au fait qu'elle exigeait la production du portrait par les éducatrices, alors que le Ministère avait levé l'obligation, étant donné la pandémie de COVID-19.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'utilisation d'outils électroniques (CORAdvantage, À petits pas) par trois des cinq SGEE à l'étude permet de produire le dossier éducatif de l'enfant de manière plus efficiente (temps imparti, qualité, appréciation des parents et du personnel) et contribue à faciliter la boucle éducative (processus de l'intervention éducative).</li> <li>Les SGEE qui utilisent un outil électronique pour produire le dossier éducatif de l'enfant (trois sur les cinq SGEE à l'étude) ont formé leur personnel éducatif à cet effet.</li> <li>Les dossiers éducatifs de l'enfant produits avec les outils électroniques par trois des cinq SGEE à l'étude (CORAdvantage, À petits pas) respectent les modalités du RSGEE à cet effet.</li> </ul>
Dossier éducatif de l'enfant	Cas n° 2 : CPE La Belle journée inc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bien avant le dossier ou portrait éducatif de l'enfant, le CPE avait développé le « cahier d'apprentissage de l'enfant », à partir d'un amalgame d'outils.</li> <li>Jusqu'à il y a environ deux ans, le document La Passerelle, transmis par le CSS, était également rempli par les éducatrices et remis aux parents et à l'école.</li> <li>Le CPE a adopté les outils Casiope (journal de bord électronique et À petits pas pour le portrait éducatif).</li> <li>Les éducatrices ont bénéficié de formations pour apprendre son utilisation.</li> <li>Le CPE organise deux rencontres avec les parents afin de discuter du cheminement et du développement de chaque enfant. Lors de la pandémie de COVID-19, le CPE a réalisé des rencontres virtuelles.</li> <li>Le portrait de l'enfant avec l'outil À petits pas respecte les différentes modalités prévues au RSGEE.</li> <li>L'outil À petits pas ne contient pas de section particulière concernant la transition scolaire. Le CPE envisage d'utiliser l'outil Le passage à l'école, également de Casiope, spécifiquement conçu pour les enfants de 4 à 5 ans et les besoins du personnel enseignant au préscolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'outil À petits pas permet de générer des statistiques ainsi que de faire la rétroaction et la planification des activités éducatives en fonction des besoins constatés lors de la rétroaction. Le portrait de l'enfant peut être envoyé de manière électronique, en format PDF, à toutes les adresses qui figurent au dossier de l'enfant (aux deux parents, à une famille d'accueil, etc.) ou encore peut être imprimé et transmis en format papier.</li> <li>Selon la conseillère pédagogique du CPE, l'outil se transmet rapidement aux parents. « C'est complet. Ça s'ajuste au monde d'aujourd'hui. »</li> <li>Les éducatrices du CPE considèrent qu'elles consignent plus d'observations (par exemple sur le plan du langage, puisqu'il y a une focalisation spécifique sur le sujet) qu'avec l'ancien modèle. Elles affirment que le portrait du développement de l'enfant est plus simple et plus rapide à préparer, qu'il est mieux adapté, plus détaillé et beaucoup plus professionnel.</li> <li>Le portrait de l'enfant avec À petits pas fournit des repères pour détecter les difficultés des enfants et être proactif (plus d'observations consignées, exercices avec l'enfant, suivi de la situation, discussion avec les parents, etc.).</li> <li>Selon les enseignantes, l'outil La Passerelle était utilisé en début d'année pour faciliter la première étape, qui vise à apprendre à connaître l'élève, à constater les acquis, à comprendre où il en est du point de vue de son développement, à valider ses comportements, à approfondir les motifs de ses difficultés et à clarifier des incompréhensions. Selon elles, le dossier est une preuve qui permet de demander plus facilement et plus rapidement des services.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le portrait de l'enfant avec À petits pas valorise l'expertise des éducatrices, professionnalise leur travail (langage, habiletés clairement établies, etc.) et renforce la satisfaction des parents et celle du personnel pour un travail bien accompli.</li> <li>Le personnel du CPE estime qu'il y a une sous-utilisation du portrait ou du dossier éducatif au regard des efforts qui sont déployés pour consigner des renseignements sur le développement de chaque enfant, puisque les parents ne transmettent que rarement le portrait à l'école, que le CSS et l'école ne le demandent pas aux parents, et que le mandat du CPE s'arrête à la production et à la transmission du portrait aux parents.</li> <li>Le personnel du CPE considère que tout le travail du portrait éducatif de l'enfant aurait une meilleure incidence si le CPE le transmettait directement à l'école, pour les enfants de 4 à 5 ans, comme c'est le cas pour les dossiers de l'élève pour les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans. Il estime cependant que l'autorisation des parents devrait tout de même être nécessaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les dossiers éducatifs produits avec les outils électroniques par trois des cinq SGEE à l'étude (CORAdvantage, À petits pas) ne contiennent pas d'information directement liée à la transition scolaire. Au moins un autre outil, spécifique à la transition, a toutefois été créé et est disponible.</li> <li>Quatre des cinq SGEE à l'étude respectent les modalités du RSGEE concernant le dossier éducatif de l'enfant.</li> <li>Le dossier éducatif de l'enfant n'est généralement pas partagé avec l'école. Les parents ne le remettent pas (délai entre la réception et l'entrée à l'école). Le personnel des écoles n'en connaît généralement pas l'existence et ne le demande pas aux parents. Le CPE ne le</li> </ul>

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Dossier éducatif de l'enfant	Cas n° 3: GNS L'Académie Les p'tits Bonzaï	<ul style="list-style-type: none"> <li>La préparation du dossier éducatif de l'enfant a été mise en place dès l'ouverture de la GNS en 2016, avec des dossiers « manuscrits » fondés sur une grille d'observation conçue par le personnel.</li> <li>Depuis plusieurs années, le personnel de l'Académie remplit également le document La Transition... À petits pas vers l'école du CSS.</li> <li>L'équipe de l'Académie et quelques parents ont procédé à une revue et à des essais gratuits de plusieurs plateformes électroniques pour moderniser leur façon de faire le portrait éducatif. Les outils Casiope et l'application numérique À petits pas ont été sélectionnés.</li> <li>Avec les outils Casiope, les éducatrices peuvent tenir le journal de bord (agenda virtuel) quotidien et en même temps, noter des observations pour la production du dossier éducatif de l'enfant.</li> <li>L'Académie utilise également l'outil Passage à l'école de Casiope, spécifique pour les enfants de 4 à 5 ans qui effectueront la transition du milieu de garde vers l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'outil À petits pas de Casiope est visuel, agréable, voire ludique, et permet de constater aisément les habiletés acquises. La planification des activités en fonction des compétences à développer chez les enfants est facilitée.</li> <li>L'outil Passage à l'école de Casiope permet d'évaluer les habiletés importantes pour la rentrée scolaire dans l'objectif de communiquer les observations au personnel enseignant.</li> <li>Le document La Transition... À petits pas vers l'école du CSS est pertinent, selon la direction de l'Académie. Selon les conseillers du CSS, les enseignantes l'utilisent et l'apprécient. La qualité est toutefois variable d'un milieu à l'autre. Selon lui, certains parents prennent ça très à cœur et d'autres n'acceptent pas qu'on transmette toutes ces informations au sujet de leur enfant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La directrice de l'Académie souligne que le transfert du dossier d'un enfant de la garderie vers l'école est difficile pour des raisons de confidentialité, et qu'il n'y a jamais de retour de l'école à la garderie.</li> <li>L'outil Passage à l'école de Casiope est semblable à l'outil La Transition... À petits pas vers l'école développé par le CSS, avec la différence que c'est seulement le milieu de garde qui le remplit. Il comprend une section sur le consentement. Une fois qu'il est signé, le milieu de garde peut le transmettre directement à l'école.</li> <li>La multiplicité des outils pour transmettre les informations engendre une surcharge de travail. Une réflexion a été entamée par le CSS pour s'arrimer au dossier éducatif exigé par le Ministère.</li> <li>Le conseiller du CSS souligne qu'il faut que les enseignantes restent prudentes dans leur interprétation de ces documents; d'une part, parce qu'il ne s'agit pas de dépistage ou de diagnostic professionnel; d'autre part, parce que les enfants se développent à leur rythme et changent très rapidement. Ces outils ne doivent donc pas occasionner de surdépistage ou de surdiagnostic.</li> </ul>	<p>transmet que rarement, lorsqu'il en a l'autorisation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lorsque les CSS produisent des documents (documents à remplir, napperons, documents d'inscription, etc.), ils sont utilisés et transmis par les SGEE, qui jouent un rôle pivot entre les familles et l'école.</li> <li>Lorsque le personnel enseignant du préscolaire reçoit des documents liés aux enfants qui feront la transition du SGEE vers l'école, il consulte les documents principalement avant la rentrée et au début de l'année scolaire.</li> <li>Plusieurs des documents produits par les cinq SGEE à l'étude (dossier éducatif de l'enfant, documents du CSS, etc.) permettent d'identifier les difficultés des enfants pour en surveiller l'évolution au fil du temps et, si nécessaire, offrir des services aux familles.</li> </ul>
Dossier éducatif de l'enfant	Cas n° 4: GS Les Petits Trésors du lac	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le dossier éducatif est préparé avec GloBBulles pour tous les enfants depuis 2019-2020.</li> <li>Le portrait GloBBulles ne contient pas de section sur la transition. Les éducatrices peuvent toutefois ajouter des précisions ou des commentaires à ce sujet.</li> <li>La garderie a mis en place l'application Amisgest pour le journal de bord (présence), mais le personnel éducateur indique qu'il fait face à certaines difficultés (adaptation des éducatrices, connexion Internet, etc.).</li> <li>La GS n'organise pas de rencontres avec les parents pour exposer le portrait du développement de l'enfant.</li> <li>Le document Passage à l'école est rempli par les éducatrices, pour tous les enfants de 4 à 5 ans, et remis aux parents, qui remplissent une section et le remettent à l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le dossier éducatif GloBBulles est remis aux parents, deux fois par année, conformément au règlement.</li> <li>La direction constate que la qualité des portraits GloBBulles des enfants est variable d'une éducatrice à l'autre.</li> <li>GloBBulles est un outil pédagogique permettant aux éducatrices de s'inspirer et de s'y référer pour enrichir leurs observations, mais selon les propos des éducatrices, il ne permet pas de détecter les difficultés des enfants.</li> <li>Le personnel de la garderie constate que les parents apprécient le fait de recevoir le dossier éducatif.</li> <li>Selon le personnel de la garderie, le document Passage à l'école est plus global que GloBBulles et expose les acquis de l'enfant sans fournir trop de détails. Il est toutefois plus laborieux à remplir pour les enfants handicapés ou ceux qui présentent des besoins de soutien particulier, puisqu'il est plus difficile d'y présenter positivement le développement de l'enfant sans faire émerger toutes les difficultés auxquelles il fait face.</li> <li>Les parents ne remettent pas le dossier de l'enfant GloBBulles aux enseignantes de maternelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les enseignantes de maternelle consultent Passage à l'école, mais elles estiment qu'il est beaucoup trop détaillé, que les informations utiles sont issues des commentaires des éducatrices et des parents et que le reste devrait être retranché.</li> </ul>	

Thème	Cas à l'étude	Sommaire des informations pour chaque thème d'analyse	Conclusions de l'étude de cas		
			Principaux constats spécifiques au thème d'analyse	Différences notables avec les autres cas	Similitudes entre les cas
Dossier éducatif de l'enfant	Cas n° 5: CPE Sakihitokiwam	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Au CPE, les éducatrices utilisent la Grille ballon, simple et descriptive, depuis au moins cinq ans.</li> <li>▪ Depuis environ deux ans, un certain laisser-aller s'est installé quant à la préparation des dossiers éducatifs. Certaines éducatrices continuent d'utiliser la grille, alors que d'autres ont cessé l'utilisation et l'évaluation du développement des enfants de leur groupe.</li> <li>▪ Le CPE n'a pas encore intégré dans ses pratiques la transmission de la Grille ballon aux parents. Seuls quelques dossiers ont été préparés et archivés.</li> <li>▪ Le CPE n'organise pas de rencontre avec les parents pour discuter des dossiers éducatifs ou du développement de leur enfant.</li> <li>▪ La direction du CPE estime que les éducatrices ont besoin de formation et d'organisation quant à la préparation des dossiers éducatifs des enfants.</li> <li>▪ L'enseignante de maternelle 4 ans a l'obligation de produire une communication écrite à propos du développement de chaque enfant dans l'application Web CANO du CEPN.</li> <li>▪ Les enseignantes de l'école consultent le dossier de l'enfant dans CANO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La Grille ballon répond en partie aux critères de conformité du règlement.</li> <li>▪ La Grille ballon permet aux éducatrices de constater le développement des enfants et de déterminer ce qu'ils doivent encore travailler.</li> <li>▪ La Grille ballon permet de détecter certaines difficultés, puisque, lors des observations, les enfants en difficultés d'apprentissage ont toujours des activités qu'ils sont incapables de réaliser alors qu'elles font partie de la grille parce qu'elles constituent des habiletés propres à l'âge de l'enfant.</li> <li>▪ Les résultats de l'utilisation de la Grille ballon au CPE Sakihitokiwam sont très limités, étant donné que le document n'est pas remis aux parents. Ceux-ci ne peuvent pas le transmettre au personnel de l'école primaire, qui confirme ne jamais en avoir reçu.</li> <li>▪ L'utilisation du système CANO est considérée comme salubre pour archiver et transmettre les communications écrites au sujet de l'enfant fréquentant la maternelle 4 ans au sein du CPE.</li> <li>▪ Lorsque la TES soutient l'enseignante de maternelle 4 ans pour l'utilisation de l'application CANO, elle peut joindre tous les documents importants liés aux enfants handicapés ou à ceux qui présentent des besoins de soutien particulier (diagnostic, plan d'intervention, rapports de professionnels, etc.) dans le dossier CANO de l'enfant.</li> <li>▪ Les communications dans CANO facilitent la détection des difficultés et la réponse aux besoins de l'enfant pour l'école et pour les spécialistes qui interviennent à l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lorsque la TES affectée par l'école était en place au sein du CPE dans le cadre du programme éducatif spécial du Conseil des Atikamekw d'Opitciwan, les dossiers des enfants de 4 à 5 ans fréquentant le CPE étaient téléchargés dans l'application CANO du CEPN, et le personnel de l'école pouvaient facilement les consulter et les transmettre aux professionnels qui intervenaient auprès de l'enfant.</li> </ul>	

## Bibliographie

- ALEXANDRE, M. (2013) La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives* – Vol. 32(1). p. 26-56.
- ARCHAMBAULT, I. et coll. (non daté). *L'effet des transitions scolaires sur l'engagement des élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés*. Rapport de recherche Programme Actions concertées. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. N° de projet 2014-RP-178961. 190 p.
- ATIKAMEKW SIPI – CONSEIL DE LA NATION ATIKAMEKW. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Entente relativement à la délégation de certains pouvoirs en matière de services de garde éducatifs à l'enfance entre l'Atikamekw SIPI - Conseil de la Nation Atikamekw et le gouvernement du Québec*. Document non publié, 21 p.
- AYERBE, C. et MISSONIER, A. (2007). *Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel*. Finance Contrôle Stratégie – Volume 10, n° 2, juin 2007, p. 37-62.
- BARBLETT, L. et coll. (2011). Transition from Long Day Care to Kindergarten: Continuity or Not? *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 36, n° 2, 2011, p. 42-50.
- BARLATIER, P.-J. (2018). *Les études de cas*. [[https://www.researchgate.net/publication/327911877\\_Les\\_etudes\\_de\\_cas](https://www.researchgate.net/publication/327911877_Les_etudes_de_cas)].
- BÉRUBÉ, A., RUEL, J., APRIL, J. et MOREAU, A.C. (2018). Family preparation for school entry and the role of transition practices. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 398-403.
- BROUSSELLE, CHAMPAGNE, CONTANDRIOPOULOS et HARTZ (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes – Deuxième édition mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal. 332 p.
- CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC – CTREQ (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. Projet savoir – Quatrième dossier. 54 p.
- COMITÉ POUR L'INTÉGRATION DES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LES SERVICES DE GARDE DE LA MONTÉRÉGIE (2021). *Guide d'information – Portrait de l'enfant en vue de sa fréquentation scolaire : les interventions gagnantes en service de garde « La passerelle »*. 5 p. [[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SG\\_frequentation\\_scolaire\\_passerelle.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SG_frequentation_scolaire_passerelle.pdf)].
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS – CEPN (2012). *Mikinak. Guide de sensibilisation*, Québec. 59 p. [[https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/11/Mikinak\\_Guide.pdf](https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/11/Mikinak_Guide.pdf)].
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec, 150 p. [<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>].
- CÔTÉ, A., G. GOUPIL, C. DORÉ et J. R. POULIN (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*, Saguenay, CRDI Saguenay–Lac-Saint-Jean; Office des personnes handicapées du Québec.
- COTNOIR, M.-J. (2015). *Évaluation d'une stratégie pour faciliter la transition scolaire des enfants à la maternelle : l'Outil Mon portrait de Magog*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- COUILLARD, Kathleen (2020). *COVID-19 : une transition scolaire réussie*. Observatoire des tout-petits. [<https://tout-petits.org/publications/sur-le-radar/covid-19/covid-19-une-transition-scolaire-reussie/#:~:text=%C2%ABOn%20peut%20mettre%20en%20place,information%20disponible%20sur%20les%20enfants>].
- DENIS, J., GUILLEMETTE, F. et LUCKERHOFF, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1–9. [<https://www.erudit.org/fr/revues/approchesind/2019-v6-n1-approchesind04618/1060042ar.pdf>].
- DUPRIEZ, V. (2006). *Quelle généralisation à partir d'une théorie locale? Discussion méthodologique de la recherche de M. Verhoeven*. Chapitre 5 de L'analyse qualitative en éducation – Des pratiques de recherche aux critères de qualité sous la direction de Léopold Paquay, Marcel Crahay et Jean-Marie De Ketele. Édition De Boeck Supérieur, Collection Pédagogies en développement. 288 p.
- DUVAL, S. et BOUCHARD, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la Famille. 168 p.

- DUVAL, S., LEHRER, J. PIRARD, F., et HOUSEN, M. (2021). La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky* (2021), vol. 5, n° 1. 26 p. [<https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/RIC/article/view/41066/285>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Passe-Partout, un soutien à la compétence parentale : cadre d'organisation destiné aux gestionnaires, aux intervenantes et aux intervenants*. Ministère de l'Éducation. 31 p. [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Passe-Partout\\_s.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Passe-Partout_s.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Rapport synthèse. Volume 11, n° 1, février 2008, 4 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports. 16 p. [[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite\\_f.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2014). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants – L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. 15 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2014). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial, 2012. Analyse des rapports d'activités 2011-2012 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. 283 p. [[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation des CPE et des garderies-2012.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2012.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2015). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial en 2013. Analyse des rapports d'activités 2012-2013 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. 206 p. [[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation des CPE et des garderies-2013.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2013.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2016). *Le plan économique du Québec – Mars 2016. Discours sur le budget 2016-2017*. Ministère des finances. 52 p. [<http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2016-2017/fr/documents/PlanEconomique.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2016). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial en 2014. Analyse des rapports d'activités 2013-2014 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. 228 p. [[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation des CPE et des garderies-2014.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2014.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017). *Communiqué de presse n°2 – Plan économique du Québec – Mars 2017*. Ministère des finances. 3 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ) (2018). *Quatrième dossier. Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. 54 p. [<http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Outils d'évaluation des programmes*. Secrétariat du Conseil du trésor. [[https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre\\_gestion/outil\\_evaluation\\_programme.pdf](https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/outil_evaluation_programme.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial en 2015. Analyse des rapports d'activités 2014-2015 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. 207 p. [[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation des CPE et des garderies-2015.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2015.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Stratégie 0-8 ans — Tout pour nos enfants*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 54 p. [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/Strategie\\_0-8\\_ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Stratégie 0-8 ans – Tout pour nos enfants. Sommaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2 p. [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/strat0-8\\_croquis-note\\_final\\_WEB.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/strat0-8_croquis-note_final_WEB.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2018). *Stratégie 0-8 ans – Tout pour nos enfants. Tableau synthèse*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2 p. [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/tableau-synthese-Strat08.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/tableau-synthese-Strat08.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2019). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial en 2016. Analyse des rapports d'activités 2015-2016 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. 218 p. [<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2016.pdf>].

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2019). *Accueillir la petite enfance – Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. 206 p. [[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme\\_educatif.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2020). *Rapport d'évaluation : Programme Passe-Partout*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 75 p. [<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Programme-Passe-Partout-rapport-evaluation.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *Dispositions du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance concernant le dossier éducatif de l'enfant*. Ministère de la Famille. 2 p. [<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-605-Modalite.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *Dossier éducatif de l'enfant en service de garde éducatif à l'enfance*. Ministère de la Famille. 6 p. [<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-705-101-DEESGEE-Dossier.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *Feuille explicatif destiné au parent – Dossier éducatif de l'enfant*. Ministère de la Famille. 2 p. [<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-705-111-DEESGEE-Feuille.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *Fiche d'auto-inspection – Programme éducatif et dossier éducatif de l'enfant*. Ministère de la Famille. 2 p. [[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-704-116-FO-1573v2\\_I\\_A\\_S.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-704-116-FO-1573v2_I_A_S.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *De l'observation à la transmission – Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant*. Ministère de la Famille. 26 p. [<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-705-DEESGEE-301-Guide-realisation.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *L'Agente ou agent de développement pour la première transition scolaire. Document de référence – Mise à jour en septembre 2021*. Ministère de l'Éducation. 16 p. [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Agent-developpement-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Agent-developpement-prescolaire.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *Lois sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. [<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-4.1.1.>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance – Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. [<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/S-4.1.1.%20r.%202>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial en 2017. Analyse des rapports d'activités 2016-2017 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. 234 p. [<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2017.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2022). *Plan d'action interministériel 2022-2025 de la Politique gouvernementale en prévention en santé – Un projet d'envergure pour améliorer la santé et la qualité de vie de la population*. Ministère de la Santé et des Services sociaux. [<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2022/22-297-05W.pdf>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2022). *Plan d'action 2019-2023 du ministère de la Famille à l'égard des personnes handicapées – Mise à jour 2022-2023*. Ministère de la Famille. 14 p. [[Mise à jour annuelle 2022-2023 - Plan d'action à l'égard des personnes handicapées MFA 2019-2023 \(quebec.ca\)](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Mise_a_jour_annuelle_2022-2023_Plan_d_action_a_l_egard_des_personnes_handicapees_MFA_2019-2023_QUEBEC_CA.pdf)].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (non publié). *Extraits des données provenant des rapports financiers soumis annuellement par les services de garde éducatifs à l'enfance retenus pour l'étude de cas, 2013-2014 à 2020-2021*. Ministère de la Famille. Fichier Excel MES-Trans\_1620.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (non publié). *Rapports d'activités soumis annuellement par les services de garde éducatifs à l'enfance retenus pour l'étude de cas, 2013-2014 à 2020-2021*. Ministère de la Famille.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (non publié). *Extraits des rapports en cours d'élaboration – Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial – 2018, 2019 et 2020. Analyse des rapports d'activités soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*.
- GRUPE DE TRAVAIL RÉGIONAL EN TRANSITION SCOLAIRE – GTR-TS (2018). *Cadre de référence montréalais pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école : une vision partagée et des pratiques concertées pour une entrée scolaire de qualité*. [[https://www.irc-monteregie.ca/files/ugd/fa530d\\_83b7b6e64a884a78ae5b3798177d4f49.pdf](https://www.irc-monteregie.ca/files/ugd/fa530d_83b7b6e64a884a78ae5b3798177d4f49.pdf)].
- GUAY, C. (2015). *Les familles autochtones : des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières*. Intervention, 2015, n° 141 : 17-27. [[https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention\\_141\\_2\\_familles\\_autochtones\\_des\\_realites\\_sociohistoriques\\_c\\_guay.pdf](https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_141_2_familles_autochtones_des_realites_sociohistoriques_c_guay.pdf)].

- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC – ISQ (2017). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM)*. 126 p. [<https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-egdem>].
- INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (INSPQ) (2020). *Retour à l'école en temps de COVID-19 : focus sur les transitions scolaires*. 16 p. [<https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3058-retour-ecole-transitions-scolaires-covid19.pdf>].
- KELLEY, G., GAYLOR, E. et SPIKER, D. (2022). *Impacts des programmes de visite à domicile sur la préparation à l'école des jeunes enfants*. SRI International, Center for Education and Human Services, États-Unis. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. [<https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/visites-domicile/selon-experts/impacts-des-programmes-de-visites-domicile-sur-la-preparation-lecole>].
- LAFANTASIE, V., MILLETTE-BRISEBOIS, S., ASSELIN-DAVID, R., CORMIER, N., LANDRY, C., LAPOINTE, V. et LEFEBVRE, J. (2019). *Coup d'œil sur l'accompagnement des enfants dans la préparation et la transition vers le préscolaire : évaluation participative des activités des regroupements locaux de partenaires de Laval. Rapport d'évaluation régionale pour les six regroupements locaux de partenaires de Laval*, Université du Québec en Outaouais. 115 p. [[https://agirtot.org/media/490129/1074rapport\\_evaluation2019-09-25.pdf](https://agirtot.org/media/490129/1074rapport_evaluation2019-09-25.pdf)].
- LAHTI, M., EVANS C.B.R., GOODMAN G., SCHMIDT C. et LeCROY C.Q. (2019). Parents as Teachers (PAT) home visiting intervention: A path to improved academic outcomes, school behavior, and parenting skills. *Children and Youth Services Review* 99 (2019) 451-460.
- LANGLOIS, P. (2022). *Aperçu d'un indice de grande vulnérabilité dans plusieurs villes du Québec*. Fondation pour l'alphabétisation. 13 p. [[https://fondationalphabetisation.org/wp-content/uploads/2022/05/FPAL31\\_EtudeVulnerabilite\\_RapportLong\\_20220502.pdf](https://fondationalphabetisation.org/wp-content/uploads/2022/05/FPAL31_EtudeVulnerabilite_RapportLong_20220502.pdf)].
- LECOMPTE, M.D. et PREISSE, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego : Academic Press.
- LEGENDRE, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Guérin éditeur.
- LEHRER, J. (2018). Written communication with families during the transition from childcare to school: how documents construct and position children, professionals, and parents. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 285-308.
- LOCASALE-CROUCH, J., MASHBURN, A.J., DOWNER, J.T. et PIANTA, R.C. (2008). Prekindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2008), 124-139.
- OBSERVATOIRE DES TOUT-PETITS (2018). *Proportion moyenne du personnel éducateur qualifié dans les installations de CPE et dans les garderies*. [<https://tout-petits.org/donnees/milieux-de-vie/services-educatifs-a-la-petite-enfance/qualite-des-services-de-garde-educatifs-a-l-enfance/personnel-educateur-qualifie-cpe-garderies/>]
- PIANTA, R.C. et KRAFT-SAYER, M. (1999). Parents' Observations about Their Children's Transitions to Kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- PIANTA, R.C. et KRAFT-SAYRE, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children Families and Schools*, Brookes.
- PIRÈS, A.P. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. Dans J. POUPART, J.-P. DESLAURIERS, L.-H. GROULX, A. LAPERRIÈRE, P. MAYER et A.P. PIRÈS, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Boucherville : G. Morin.
- RIDDE, V. et DAGENAIS, C. (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programmes – Nouvelle édition revue et augmentée*. Les Presses de l'Université de Montréal. 471 p.
- RIMM KAUFMAN, S.E. et PIANTA, R. C. (2000). *An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: a Theoretical Framework to Guide Empirical Research*, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2000, n° 21, 2000, p. 491-511.
- ROSENKOETTER, S. F., A. H. HAINS et S. A. FOWLER (1994). *Bridging Early Services for Children with Special Needs and their Families: A Practical Guide for Transition Planning*, Baltimore, Brookes.
- RUEL, J., MOREAU, A., BÉRUBÉ, A. et 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 de recherche. Université du Québec en Outaouais. 87 p. [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Evaluation\\_guideTransition.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Evaluation_guideTransition.pdf)].

- 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* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université du Québec à Montréal. [<https://archipel.uqam.ca/4192/>].
- SA MAJESTÉ LA REINE DU CANADA (2018). *Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*. 32 p. [[https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/indigenous-early-learning/1352-IELCC\\_Report-FR.pdf](https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/indigenous-early-learning/1352-IELCC_Report-FR.pdf)].
- SAVOIE-ZAJC, L. (2007). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?* Recherches qualitatives – Hors-série numéro 5. Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure. p. 99-111.
- SCHULTING, A.B., MALONE, P.S. et DODGE, K.A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- THIBAudeau, M. PROJET PARTENAIRES POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN ESTRIE (Projet PRÉE) (2019). *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire adapté du Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels estriens pour favoriser la réussite éducative, rédigé par le Comité de travail du comité régional intersectoriel pour une première transition scolaire*. 40 p. [[https://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/PREE\\_FR\\_Guide\\_transition\\_scolair.pdf](https://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/PREE_FR_Guide_transition_scolair.pdf)].
- VERHOEVEN, M. UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN (2006). *Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration : une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux*. L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité, chapitre 4. 25 p. [[https://www.academia.edu/28902482/Chapitre\\_4\\_Traitement\\_scolaire\\_de\\_la\\_diff%C3%A9rence\\_culturelle\\_et\\_identit%C3%A9s\\_de\\_jeunes\\_issus\\_de\\_limmigration\\_Une\\_recherche\\_semi\\_inductive\\_et\\_comparative\\_multi\\_niveaux](https://www.academia.edu/28902482/Chapitre_4_Traitement_scolaire_de_la_diff%C3%A9rence_culturelle_et_identit%C3%A9s_de_jeunes_issus_de_limmigration_Une_recherche_semi_inductive_et_comparative_multi_niveaux)].
- WADBLEED, N. (2006). *Produire des propositions théoriques. Épistémologie de l'usage des études de cas*. Recherches qualitatives – Hors-série numéro 20. Prudence empirique et risque interprétatif. p. 383-394.
- WILDENGER, L.K. et MCINTYRE, L.L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 387-396.
- YIN R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, Third Edition, vol. 5. Sage Publications.
- YIN, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Applied social Research Methods Series. Fourth edition, vol. 5. SAGE Publications. 219 p.

