

Le rôle des centres de la petite enfance dans la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles

Joanne Lehrer

Doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal
Professeure
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Nathalie Bigras

Professeure
Université du Québec à Montréal (Canada)

Isabelle Laurin

Chercheure d'établissement
Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du
Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude multicas sur le rôle des centres de la petite enfance (CPE) au Québec dans la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles. La recherche s'appuie sur un modèle de co-construction de la transition vers l'école et sur une vision d'une relation partagée des relations avec les familles. L'analyse des entretiens avec les éducatrices et les mères de sept enfants de quatre ans révèle trois thèmes de discussion : la préparation de l'enfant, le soutien au parent, et les rituels de transition. Ces thèmes font référence aux pratiques de transition formelles et informelles, aux attitudes et aux perceptions au sujet des besoins des enfants pour être « prêts » pour l'école et sur le fonctionnement de la maternelle.

Mots-clés

Transition vers la maternelle / Pratiques de transition / Petite enfance / Préscolaire

Introduction

La transition des services de garde éducatifs en petite enfance (SGÉ¹) vers l'éducation préscolaire et primaire est un moment clé pour les enfants et leurs familles, pouvant se

¹ Le réseau des SGÉ au Québec s'adresse aux enfants de 0 à 5 ans et comprend des services régis et subventionnés, offerts en centres de la petite enfance (CPE) sans but lucratif, en garderies privées et en service de garde en milieu familial (ministère de la Famille, 2013).

répercuter tout au long du parcours scolaire des enfants (Burrell et Bubb, 2000 ; Entwisle et Alexandre, 1998 ; Ramey et Ramey, 2004). Afin de faciliter cette première transition scolaire, des pratiques de transition sont mises en place (Early, Pianta, Taylor et Cox, 2001 ; Laverick, 2008). La vaste majorité de ces pratiques rapportées et évaluées par la recherche sont organisées par l'école ou par l'enseignante de la maternelle (Laverick, 2008). Par contre, les SGÉ aménagent aussi des pratiques de transition (Ackéjo, 2013 ; Bröstrom, 2002 ; Einarsdottir, Perry et Dockett, 2008 ; Gills, Winters et Friedman ; 2006 ; Schneider *et al.* 2014), mais aucun écrit scientifique n'aborde le rôle des SGÉ québécois dans cette transition, ni la compréhension et le vécu des éducatrices et des parents concernant le rôle des SGÉ dans la préparation de cette transition des enfants. L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une étude multicas sur le rôle des CPE dans le processus de transition vers l'école, selon le point de vue des éducatrices et des mères. En premier lieu, la problématique, les questions et les objectifs de recherche seront décrits. Puis, le cadre conceptuel et la méthodologie seront expliqués. Enfin, les résultats seront présentés et discutés. L'article conclura avec une brève synthèse de l'étude, ses limites et ses implications.

Problématique

En 2009, le ministère de l'Éducation du Québec, en collaboration avec les ministères de la Famille et de la Santé et des Services sociaux, a élaboré un guide destiné au personnel des écoles, des SGÉ, des organismes communautaires, ainsi que des services sociaux et de santé, afin de promouvoir une collaboration transsectorielle pour soutenir une première transition scolaire de qualité (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010). Ce guide recommande la mise en place de plusieurs pratiques de transition, basées sur six principes théoriques : 1) la reconnaissance de la place prépondérante du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant ; 2) le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives ; 3) la planification, l'organisation et l'évaluation en continu des activités transitionnelles ; 4) la reconnaissance du temps et la mise en place des ressources requises ; 5) la mise à contribution de toutes les personnes qui connaissent l'enfant et la personnalisation des pratiques transitionnelles ; et enfin, 6) la reconnaissance du rôle déterminant de l'entrée à l'école dans le développement de l'enfant (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010).

Les pratiques de transition sont des activités centrées sur les enfants, les familles ou les enseignant-e-s mises en place afin de faciliter la transition vers l'école (Laverick, 2008 ; Early *et al.*, 2001). Selon Corsaro et Molinaro (2005), les pratiques de transition formelles sont celles qui sont initiées par des adultes ou des institutions (la visite des enfants à l'école, la lecture des livres sur l'école, des rencontres d'information pour les parents, etc.) alors que les pratiques de transition informelles sont initiées par les enfants et prennent souvent la forme de jeu ou de conversations spontanées. Les recherches suggèrent que les pratiques formelles auraient des impacts positifs sur la réussite éducative des enfants (Entwisle et Alexandre, 1998 ; Schulting, Malone et Dodge, 2005) et sur l'engagement des parents à l'école (Schulting *et al.*, 2005). De plus, la littérature scientifique et les politiques éducatives reconnaissent que les meilleures pratiques de transition débutent avant que l'enfant commence la maternelle et impliquent une collaboration entre le milieu de la petite

enfance et le milieu scolaire (Fabian et Dunlop, 2006 ; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Or, peu de recherches ont étudié ces pratiques selon la perspective des éducatrices² en CPE et celle des parents (Fabian et Dunlop, 2006 ; O'Farrelly et Hennessy, 2013 ; Peters, 2010 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) et très peu de recherches se sont penchées sur les pratiques de transitions informelles et initiées par les enfants (Ackesjö, 2013 ; Corsaro et Molinari, 2005).

En 2015, Ruel et ses collègues ont évalué la mise en place du guide du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2010) pour soutenir une première transition scolaire de qualité. Ces auteurs ont déterminé qu'un accroissement du nombre des pratiques formelles de transition a eu lieu entre 2011 et 2013, et que ces pratiques auraient des effets positifs auprès des enfants, des écoles, et des familles :

La mise en place des pratiques exemplaires soutient les enfants et leurs parents face à la transition scolaire : ils sont mieux préparés pour la rentrée, ils sont davantage sécurisés et ils démontrent une confiance accrue envers l'école. Aussi, les écoles sont plus prêtes à accueillir tous les enfants et les parents montrent plus d'intérêt à s'impliquer. (p.vii)

Par contre, le rapport de Ruel *et al.* (2015) montre que le contact avec les familles avant la rentrée scolaire demeure un défi important pour les enseignantes et les écoles.

D'autres recherches québécoises portant sur la transition à l'école traitent des outils d'évaluation ou d'observation des enfants qui sont complétés par les SGÉ et remis à l'enseignante de maternelle (Besnard, Cotnoir, Letarte et Lemelin, 2014 ; Cotnoir, 2015 ; Horizon 0-5, 2014). Deux des études évaluent l'implantation et la validation de l'outil *Mon Portrait* dans la région de Magog (Besnard *et al.*, 2014 ; Cotnoir, 2015). Cet outil dresse le bilan des acquis de l'enfant dans les domaines cognitifs et socioémotionnels, liste les stratégies gagnantes utilisées avec l'enfant et les défis de l'enfant, et indique si l'enfant a reçu des services spécialisés (Besnard *et al.*, 2014). Pour sa part, Horizon 0-5 — une instance de concertation en petite enfance de l'île de Montréal — a réalisé une recension des démarches de transition implantées de façon concertée dans les différents quartiers des cinq Centres de santé et de services sociaux de l'île de Montréal. Leur recension a identifié dix-neuf concertations locales autour de la transition à l'école impliquant au moins deux acteurs (écoles, SGÉ, centre local des services communautaires, organismes communautaires, etc.) dans un même quartier. Parmi ces dix-neuf quartiers, seize utilisaient un outil d'évaluation ou d'observation des enfants dont sept utilisaient l'outil *Passage à l'école* (CASIOPE, 2008) et neuf ont créé leur propre outil. Enfin, les acteurs d'un quartier réfléchissent encore au choix d'outil à privilégier, alors que deux ont choisi de ne pas utiliser d'outil, en raison de « la crainte qu'il soit mal perçu et ne réussisse pas à transmettre les forces de l'enfant » (Horizon 0-5, 2014, p. 9).

Certaines études internationales ont questionné l'impact de ces pratiques de transfert d'informations des SGÉ vers l'école sur les enseignantes et sur les enfants une fois que ces

² Compte tenu de la majorité de femmes — plus de 90 % — travaillant dans ce domaine, les termes éducatrice et enseignante sont employés pour signifier l'ensemble du personnel éducateur et enseignant.

derniers fréquentent le milieu scolaire. Selon deux études, une telle communication entre les éducatrices en SGÉ et les enseignantes de maternelle entraînerait des évaluations plus positives de la compétence sociale, du comportement, et des habiletés académiques des enfants par les enseignantes (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi et Nurmi, 2011 ; Lo Casale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta, 2008). Rous *et al.* (2010) rapportent que la grande majorité des enseignantes de maternelle (72,4 % des 2 434 enseignant-e-s de leur échantillon) ont consulté les rapports écrits des SGÉ qu'elles ont reçus.

Selon des recherches internationales (Early *et al.*, 2001 ; Einarsdottir *et al.*, 2008 ; Laverick, 2008) et québécoises (Petraikos et Lehrer, 2011 ; Ruel *et al.*, 2015), d'autres pratiques de transitions susceptibles de faciliter cette première transition sont aussi utilisées. La vaste majorité des pratiques utilisées et évaluées par la recherche (des visites à domicile des enfants, des lettres de bienvenue envoyées aux enfants et aux familles et des visites ou des programmes d'orientation à l'école) sont organisées par l'école ou par l'enseignante de la maternelle (Laverick, 2008). Au Québec, Ruel *et al.* (2015) ont interrogé les parents, les enseignantes de maternelle et les directions d'école et ont trouvé que l'envoi de lettres de bienvenue des écoles aux familles, la rentrée progressive au début de l'année scolaire, et des documents préparatoires remis aux parents à l'admission sont les pratiques de transition les plus répandues. L'étude de Petraikos et Lehrer (2011) a également interrogé des parents et des enseignantes québécoises et a établi que les pratiques mises en place par l'école, comme la rentrée progressive, des rencontres de petits groupes de parents et d'enfants avec l'enseignante avant le début des classes, ou des rencontres de parents avant la rentrée étaient les plus fréquemment rapportées. Par conséquent, les connaissances au sujet des autres pratiques de transition qui peuvent être organisées par les SGÉ sont pratiquement inexistantes. À ce sujet, Schneider *et al.* (2014) ont suivi 288 enfants lors des pratiques de transition mises en place dans des écoles préscolaires de Reggio Emilia (Italie). Leurs résultats font ressortir que les pratiques de transition dans ce contexte permettent la formation de relations durables entre les enfants qui s'appêtent à débiter l'école et ceux qui sont déjà élèves ainsi qu'entre les enfants et les enseignantes. Les mêmes auteurs indiquent également qu'une plus grande concentration de pratiques de transition était associée à un faible taux de problèmes de comportement et davantage de bonheur chez les enfants.

Ackëjo (2013) s'est intéressée au point de vue des enfants sur le plan des visites à l'école organisées par les SGÉ. Ses résultats soulignent que ce processus de transition permet la construction d'une identité d'élève et une déconstruction de l'identité d'enfant au SGÉ. Bröstrom (2002) ainsi qu'Einarsdottir *et al.* (2008), ont administré des questionnaires aux éducatrices en SGÉ et aux enseignantes de maternelle, afin de connaître leurs opinions sur diverses pratiques de transition ainsi que leur fréquence. L'étude de Bröstrom (2002), au Danemark, a révélé que ce sont les visites des enfants à l'école ainsi que les visites de l'enseignante au SGÉ qui sont les plus fréquentes, et qu'elles seraient considérées par les éducatrices et les enseignantes comme les pratiques les plus efficaces pour soutenir la transition des enfants. Einarsdottir *et al.* (2008) ont comparé le point de vue des éducatrices et des enseignantes islandaises et australiennes pour connaître les pratiques de transition les plus répandues dans les deux pays. Cette étude a relevé une fréquence élevée des visites des enfants à l'école en Islande, et des rencontres d'information pour les parents et les

enfants organisées par l'école en Australie. De plus, les SGÉ australiens organisaient fréquemment des rencontres d'information pour les parents concernant l'entrée à l'école (Einarsdottir *et al.*, 2008). L'étude de Gills, Winters et Friedman (2006), aux États-Unis, fait ressortir que les éducatrices mettent plus d'accent sur la préparation académique des enfants que sur le soutien des parents. Par contre, plus de la moitié des éducatrices de leur étude ont envoyé de l'information écrite sur l'école aux familles, 33 % ont facilité l'inscription à l'école, 20 % ont organisé des visites à l'école, et 22 % ont organisé des visites des enseignantes de maternelle aux SGÉ pour rencontrer les enfants.

En somme, nous disposons de certaines informations sur les pratiques mises en place et valorisées par le personnel des SGÉ, tant sur le plan national qu'international. Par contre, aucun écrit scientifique n'est disponible en ce qui a trait à la compréhension et au vécu des éducatrices et des parents concernant le rôle des SGÉ (ou plus particulièrement en contexte québécois, les CPE) dans la préparation de la transition des enfants.

Objectifs et questions de recherche

Dans l'objectif de développer nos connaissances sur les pratiques de transition mises en place en CPE au Québec avant la rentrée en « maternelle 5 ans » et, plus spécifiquement, dans le but d'approfondir la compréhension du vécu d'éducatrices et de parents au sujet de ces pratiques, l'étude présentée dans cet article vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quels sont les moyens mis en place par les éducatrices et le personnel des CPE (par exemple, la direction, l'agente de soutien pédagogique) afin de soutenir les enfants et leurs familles dans la transition vers la maternelle ?
- Comment ces pratiques sont-elles racontées et vécues par des éducatrices et des parents ?

Cadre conceptuel

La recherche s'appuie sur un modèle de co-construction de la transition vers l'école, qui met l'accent sur les relations entre l'enfant, sa famille, son éducatrice et son enseignante pendant cette première transition scolaire. Par modèle de co-construction, nous nous référons notamment aux approches développées en parallèle par deux groupes de chercheurs, Doucet et Tudge aux États-Unis et Griebel et Niesel en Allemagne. Griebel et Niesel (2002) définissent la transition vers l'école comme un processus qui implique des changements d'identités, de rôles et de relations qui sont négociés par tous les acteurs impliqués. Ces auteurs proposent qu'un système de transition coconstruit soit basé sur une approche de partenariat avec les familles et que les enfants et leurs parents soient considérés, autant que les enseignantes et les éducatrices, comme des experts avec des connaissances et des forces qui alimentent le processus (Niesel et Griebel, 2007). Doucet et Tudge (2007) soulignent aussi l'importance de considérer l'influence des cultures et des expériences antérieures et de reconnaître l'expertise des parents et des enfants. Leur version du modèle, adaptée au contexte multiculturel des États-Unis, priorise l'établissement de relations de confiance entre les adultes et postule que c'est le rôle de l'école d'être « prête » pour accueillir les enfants et leurs familles. Ces deux groupes de chercheurs affirment que le processus de transition est vécu différemment selon les acteurs, suggérant qu'il n'existe

aucun vécu universel de cette transition à l'école. Ces auteurs priorisent dès lors la signification attribuée par chacun des acteurs à son expérience (Doucet et Tudge, 2007 ; Griebel et Niesel, 2002 ; Niesel et Griebel, 2007). Leur modèle de co-construction a été retenu parce qu'il met l'accent sur la concertation entre les intervenantes du milieu de la petite enfance et du milieu scolaire, ainsi que sur la collaboration avec les familles, et reconnaît l'expertise de tous les acteurs, ce qui nous apparaît cohérent avec l'objectif de cette étude, qui est d'identifier les pratiques de transitions mises en place par les éducatrices en CPE.

Hedges et Lee (2010) relèvent dans la littérature scientifique trois types de conceptualisations spécifiques concernant le partenariat entre les institutions éducatives et les familles. Premièrement, le paradigme dominant, appelé « l'implication parentale » (*parent involvement*) conçoit les familles comme des ressources pour répondre aux besoins de l'institution éducative. Deuxièmement, lorsque les parents sont perçus comme contrôlant la relation, ils sont alors considérés comme des clients ou des consommateurs de services éducatifs pour leurs enfants. Finalement, la relation est partagée lorsque l'établissement de relations réciproques se base sur un partage de pouvoir et de prise de décisions, une communication bidirectionnelle, et que la reconnaissance des forces et des connaissances de familles diverses est visée. C'est cette dernière conception d'une relation partagée, décrite dans la littérature comme « l'engagement familial » (Halgunseth, Peterson, Stark et Moodie, 2009) ou « l'approche centrée sur la famille » (Cantin, 2008 ; Keyser, 2006), qui a été retenue dans le cadre de cette étude, parce qu'elle apparaît cohérente avec le modèle de co-construction de la transition décrit ci-haut et qu'elle correspond à l'image des relations avec les familles prônée dans le programme éducatif des SGÉ du Québec (ministère de la Famille, 2007).

Méthodologie

Devis de recherche

Les résultats présentés dans cet article proviennent d'analyses secondaires de données issues du projet doctoral de la première auteure. Ce projet constitue une étude qualitative à caractère multicas (Karsenti et Demers, 2011 ; Roy, 2009). Les analyses ont été centrées sur les éducatrices en CPE et les parents au cours du processus de transition de sept enfants impliqués dans la démarche *Passage à l'école*. L'étude s'est déroulée entre les mois de mars et juillet 2014, précédant la rentrée scolaire des enfants à la « maternelle 5 ans ».

Site et participants

Le groupe de participants est constitué de sept mères qui vivaient pour la première fois une expérience de transition vers l'école avec leur enfant aîné (5 garçons, 2 filles), ainsi que des sept éducatrices de ces enfants (groupes de 4-5 ans) issues de quatre CPE (six groupes différents), dans trois quartiers de Montréal. Cinq des éducatrices travaillaient seules avec leur groupe d'enfants, alors que deux se retrouvaient dans un groupe double (deux des enfants étaient dans le même groupe avec une seule éducatrice). Les éducatrices étaient toutes formées et qualifiées selon le ministère de la Famille du Québec et avaient entre quatre et dix-neuf années d'expérience professionnelle ($M=11.71$). Les CPE étaient sélectionnés en lien avec les objectifs de l'étude doctorale, qui porte plus particulièrement sur la transition des enfants issus des milieux dits « défavorisés » et sur la démarche

Passage à l'école (CASIOPE, 2008), selon les critères suivants :

- CPE situés dans un quartier reconnu comme vulnérable sur le plan de la maturité scolaire par les enquêtes de la Direction de la santé publique de Montréal (ASSSM-DSP, 2008 ; Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013) ;
- CPE impliqués dans une démarche locale de concertation impliquant *Passage à l'école* et qui utilisent cet outil depuis au moins deux ans.

Les parents étaient sélectionnés selon les critères suivants :

- Première expérience de transition vers l'école (enfant aîné de la famille) ;
- Identifiés comme étant « défavorisés » par l'éducatrice, la direction ou l'agent de soutien pédagogique du CPE ;
- Revenu familial situé sous le seuil de la pauvreté (Statistique Canada, 2013).

Le tableau 1 illustre les informations sociodémographiques des parents obtenues par le biais d'un questionnaire administré avant le début du premier entretien.

Tableau 1 : Informations sociodémographiques concernant les parents

	Parent 1	Parent 2	Parent 3	Parent 4	Parent 5	Parent 6	Parent 7
Revenu sous le seuil de faible revenu (Statistique Canada, 2013)	x	x	x	x	x	x	x
Études à temps plein	x					x	x
En emploi	x						x
Prestations de dernier recours		x	x	x	x	x	
Études secondaires complétées	x			x	x		x
Études collégiales complétées				x	x		x
Études de premier cycle universitaire complétées				x			
Monoparentale		x		x	x	x	
Garde partagée	x				x		
En couple	x		x				x
Racialisée ³			x	x	x		
Immigrante			x	x			
Francophone	x	x	x	x			
Anglophone					x	x	x
Sexe (parent, enfant)	f, m	f, m	f, m	f, f	f, m	f, m	f, f

³ Le terme racialisé, ou racisé, fait référence à l'idée que la « race » est une construction sociale (et non une réalité biologique), mettant l'accent sur la discrimination et le racisme systémique envers les personnes issues des « minorités » ethnoculturelles (Primon, 2007).

Procédure

Après avoir reçu l'approbation éthique de l'université, les directrices de dix-sept CPE ayant participé à la démarche *Passage à l'école* furent contactées par téléphone pour participer à la recherche. Bien que l'ensemble des directrices aient manifesté leur intérêt pour le projet, l'un des CPE a dû être exclu en raison de leur cessation récente de l'utilisation de l'outil *Passage à l'école*. Ensuite, sur le plan du recrutement des éducatrices, les directrices de trois des CPE sollicités ont indiqué que les éducatrices refusaient de participer. L'une des directrices considérait que son éducatrice du groupe de 4-5 ans n'était pas une candidate appropriée en raison de son manque d'expérience. Dans deux autres CPE, les éducatrices régulières des groupes d'âge visés étaient en congé et les remplaçantes n'étaient pas éligibles pour participer, ne connaissant pas suffisamment les enfants et les familles. Dans trois CPE, aucun parent ne satisfaisait les critères de sélection de l'étude doctorale et dans un dernier CPE le seul parent qui satisfaisait ces critères n'avait pas le temps de participer.

Les éducatrices des groupes de 4-5 ans dans quatre CPE ont transmis le formulaire de consentement aux parents qui satisfaisaient les critères de sélection de l'étude. Les parents ayant accepté de participer ont remis le formulaire à l'éducatrice, par la suite récupéré par la chercheuse au CPE. Puis, la chercheuse principale a effectué un contact auprès des éducatrices (en personne) et des mères (par téléphone) afin d'organiser deux rencontres. Bien que la recherche visait les mères et les pères, seules les mères ont manifesté un intérêt pour participer.

Outil de collecte de données

Chaque mère et chaque éducatrice ont été rencontrées à deux reprises (mars-avril et juin-juillet) séparément pour un entretien semi-dirigé de type narratif (Hollway et Jefferson, 2008 ; Wells, 2011). Pour les deux éducatrices qui travaillaient ensemble avec un groupe d'enfants, chacune d'elles a été rencontrée une fois (la première en mars et la deuxième en juin). Une autre éducatrice n'a pu participer au deuxième entretien, étant alors en congé de maladie. Les rencontres qui se tenaient au CPE ($n=27$) ou au domicile du parent ($n=1$) étaient d'une durée de 15 à 45 minutes et ont été enregistrées (audio). Elles furent menées en français ($n=5$ des éducatrices ; $n=4$ des mères) et en anglais ($n=3$ des éducatrices, $n=3$ des mères) selon le choix des participantes.

L'entretien narratif vise la description détaillée d'expériences concrètes afin de faire émerger des récits sur un phénomène particulier (dans ce cas-ci sur la transition vers l'école). Il prône d'utiliser des questions ouvertes, d'éviter de demander aux participants d'intellectualiser les raisons de leurs actions, ainsi que de respecter l'ordre du récit et les mots des participants en posant des questions de relance (Wells, 2011). Cette façon de procéder favorise, chez le participant, le partage de ses préoccupations, et non pas ce qu'il pense que le chercheur attend comme réponse de sa part (Hollway et Jefferson, 2008). Voici des exemples de questions qui ont été posées dans le cadre de ce projet : « Racontez-moi une expérience où vous avez senti que vous travailliez en collaboration avec l'éducatrice pour préparer votre enfant à l'école » ; « Le CPE a-t-il organisé d'autres activités de transition vers la maternelle ? Si oui, pourriez-vous décrire l'activité et la participation de l'enfant et de sa famille ? » Le fait de rencontrer chaque participante deux fois a permis également de solliciter des récits des mêmes expériences de points de vue multiples.

Traitement et analyse des données

Les données ont été transcrites en verbatim par la première auteure. Les portions des entretiens qui faisaient allusion à la préparation des enfants et des familles pour l'école, aux pratiques de transition, ainsi que les réponses aux questions concernant l'outil *Passage à l'école* ont été analysées de manière inductive avec une procédure de codage *in vivo*, l'écriture de mémos analytiques et de catégorisation. Par la suite, des thèmes ont été repérés à l'aide d'une analyse conceptuelle des catégories préliminaires (Saldaña, 2009).

Résultats et discussion

Les analyses révèlent trois thèmes majeurs concernant le rôle des CPE quant à la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles : 1) la préparation de l'enfant ; 2) le soutien au parent ; et 3) des rituels de transition. Ces thèmes incluent des pratiques de transition formelles, comme ceux souvent rapportés dans la littérature scientifique (ex. Broström, 2002 ; Early *et al.*, 2001 ; Einarsdottir *et al.*, 2008), et des pratiques de transition informelles, peu explorées dans la littérature (Ackesjö, 2014 ; Corsaro et Molinari, 2005). Ces thèmes font référence aux attitudes et aux perceptions des éducatrices et des mères en rapport aux besoins des enfants pour être « prêts » pour l'école et quant au fonctionnement de la maternelle. Dans la présente section, chaque thème et ses sous-catégories sont présentés, suivis d'une discussion qui met les résultats en dialogue avec la recension des écrits.

La préparation de l'enfant

Le thème de la préparation de l'enfant, repéré dans les entretiens de toutes les éducatrices et la moitié des mères, est constitué de quatre catégories : 1.1) les apprentissages ; 1.2) l'autonomie et la préparation émotionnelle ; 1.3) les enfants à besoins particuliers ; et 1.4) la sensibilisation de l'enfant.

Les apprentissages

Six des sept éducatrices ainsi que trois des sept mères ont abordé les apprentissages académiques en guise de préparation des enfants pour la maternelle. Les éducatrices ont identifié les apprentissages suivants : l'enseignement des lettres, des chiffres, des formes et des couleurs, les sons des lettres, l'écriture des prénoms des enfants, le soutien des habiletés de motricité fine de l'enfant en l'aidant à mieux découper, à bien tenir le crayon, et à dessiner des bonshommes et des maisons. Une éducatrice a ajouté l'apprentissage du français en tant que langue seconde. Plusieurs des éducatrices ont expliqué que ces apprentissages se faisaient en étroite collaboration avec les familles. Les mères ont noté qu'afin de préparer l'enfant pour l'école, elles renforçaient les concepts appris en CPE en reproduisant les mêmes activités à la maison, comme, par exemple, en demandant aux enfants d'écrire leurs noms et en soutenant l'apprentissage du français.

L'autonomie et la préparation émotionnelle

Afin de préparer les enfants à entrer en maternelle, des éducatrices ont expliqué qu'elles mettaient de côté la sieste aux enfants pendant l'été ; faisaient des promenades dans le quartier sans le serpent (corde auquel les enfants se tiennent ou s'attachent pendant les marches à l'extérieur des SGÉ) ; et encourageaient les enfants à être plus autonomes

lorsqu'ils allaient aux toilettes. Par exemple, une éducatrice raconte une anecdote concernant une sortie au parc :

Je n'avais pas pris le serpent, j'avais dit « OK, mes amis vous êtes capables de marcher deux à deux à la main, on s'en va au parc, vous êtes capables, je vous fais confiance, on se prépare pour l'école, les amis hurrah (éducatrice 3).

En ce qui a trait à cette même thématique, des mères abordent aussi leur désir de diminuer le temps de la sieste dans les mois précédents l'entrée à l'école : « Moi, je pensais sérieusement qu'elle allait diminuer la sieste pour les préparer à rentrer à l'école, mais non, tout se passe comme les autres années là » (mère 3).

Une des mères explique qu'elle collaborait avec l'éducatrice afin de rendre sa fille autonome dans l'habillage parce que l'enseignante de maternelle n'aurait pas le temps d'aider tous les enfants avec leur fermeture éclair. Une autre mère explique que, comparé aux années précédentes, dans le local des 4-5 ans, « c'est plus préparation à l'école, il n'y a plus de câlins, oui, y en a des câlins, mais c'est moins doudou » (mère 2).

Les enfants à besoins particuliers

Les éducatrices de deux enfants diagnostiqués avec des besoins particuliers et l'éducatrice francophone d'un enfant anglophone abordent, quant à elles, les interventions qu'elles mettent en place pour soutenir les besoins particuliers des enfants dans l'intention de les préparer pour l'école. Par exemple,

Quand j'ai soupçonné des lacunes chez L. [l'enfant] [...] j'ai dit « oh, si elle s'en va à l'école, c'est sa dernière année, sa sœur c'est pas pire, elle va passer encore une autre année, mais pour elle, il faut que je lui en parle, donc j'ai abordé [la mère] (éducatrice 4).

Une autre éducatrice identifie aussi des inquiétudes exprimées par les mères. Elle reproduit une conversation avec une mère :

Ça la rend un peu inquiète pour l'école (la mère :) « je pense pas des fois que mon fils est pas prêt pour l'école », (l'éducatrice :) « mais oui, il est prêt pour l'école, mais certaines choses il faut travailler, c'est sûr », (la mère :) « mais oui, mais à l'école il va avoir la misère ». Ça l'inquiète beaucoup (éducatrice 3).

Deux de ces mères expriment d'ailleurs les mêmes préoccupations, par exemple, « ça me stressait un peu parce que je voulais vraiment qu'elle rentre dans le moule d'un enfant qu'on dit correct là pour la rentrée scolaire » (mère 4), ou

Il y a une éducatrice spécialisée ici [...] au niveau de sa motricité globale, ça on a travaillé, moi aussi j'ai travaillé fort avec lui, le CPE ils ont travaillé fort avec J. [l'enfant], ils rencontraient deux-trois fois par semaine, puis je vois tellement une amélioration [...] on va avoir une autre rencontre, juste avant de

partir à l'école, savoir où est-ce qu'il en est, est-ce qu'il aurait de besoins plus particuliers plus au CLSC, avant qu'il rentre à l'école (mère 3).

La sensibilisation de l'enfant

Quatre éducatrices abordent le soutien émotionnel offert aux enfants pour les rassurer sur leur future entrée en maternelle. Elles mentionnent qu'elles expliquent aux enfants qu'il est nécessaire d'attendre à l'automne suivant son cinquième anniversaire pour entrer à l'école plutôt que de commencer le jour même de son anniversaire ; elles rapportent aussi rassurer les enfants au sujet de la présence d'autres amis du CPE qui fréquenteront la même école ; elles disent expliquer aux enfants les similitudes et les différences entre le CPE et la maternelle. Les éducatrices abordent aussi certaines pratiques de transition mises en place pour sensibiliser les enfants à la transition prochaine. Par exemple, elles font une visite au service de garde scolaire avec les enfants ; organisent une activité-projet sur l'école ; font la lecture de livres sur l'école ; et demandent aussi spontanément à d'anciens enfants du SGÉ, ayant déjà commencé l'école, de rendre visite au CPE et de partager leur expérience scolaire avec les enfants de leur groupe.

Pour ce qui est des mères, l'une d'entre elles aborde une visite à l'école de sa fille avec le CPE, alors qu'une autre se dit déçue, lors de l'entretien au mois de mars, qu'il n'y ait pas de projet ou de lecture de livre sur l'école, ou encore de visites à l'école organisées par son CPE. Il est à noter que les éducatrices de ce CPE ont mentionné ces trois pratiques de transition, lors du deuxième entretien que nous avons tenu avec elles au mois de juin.

Discussion sur la préparation de l'enfant

Ces résultats rejoignent les résultats d'autres recherches sur les pratiques de transition. L'étude de Gills *et al.* (2006) fait ressortir que les éducatrices perçoivent leur rôle dans la transition vers la maternelle des enfants surtout en termes de préparation académique des enfants. De tels résultats semblent suggérer que les éducatrices et certaines mères se préoccuperaient de ce qu'elles considèrent comme les attentes des enseignantes de maternelle. Par contre, selon les recherches qui ont questionné les enseignantes, ces dernières accorderaient davantage d'importance aux habiletés sociales et comportementales des élèves qui entrent à la maternelle qu'aux performances académiques (Lin, Lawrence et Gorrell, 2003 ; Rimm-Kaufmann, Pianta et Cox, 2000). Nous nous demandons si les résultats issus de la publication de l'enquête montréalaise de 2008 sur la maturité scolaire des enfants, qui ont révélé qu'un certain pourcentage des enfants étaient « vulnérables » en commençant la maternelle, surtout dans les quartiers les plus pauvres, de même que les démarches de sensibilisation qui ont suivies cette publication au sein des différents territoires de Montréal (ASSM-DSP, 2008 ; Bilodeau, Laurin, Giguère, et Lebel, 2011 ; Laurin, Lavoie, Guay, Boucheron, Durand et Goulet, 2012) pourraient expliquer ces préoccupations chez les éducatrices et les mères. Ces résultats se situent dans la même veine que des études internationales qui soulignent que des pressions provenant du milieu scolaire, réelles ou imaginées, pourraient mener à la scolarisation précoce des jeunes enfants, et ce, à l'encontre des objectifs de l'éducation à la petite enfance (Gananathan, 2011 ; Moss, 2008, 2012 ; Sofou et Tsafos, 2009).

En outre, le fait que les familles reproduisent les activités du CPE à la maison est un exemple de ce que Popkewitz (2003, 2008) appelle la pédagogisation des parents. Cette pédagogisation serait un dispositif de gouvernance de familles où le bien-être de l'enfant est lié au progrès économique de la nation, alors que le parent y est perçu comme un enseignant mandataire qui applique des principes didactiques éducatifs dans ses pratiques parentales. Popkewitz (2003) maintient qu'à travers ce dispositif, des discours et des politiques sociales imposent et légitiment les comportements attendus d'un « bon parent d'élève ». Nos résultats semblent indiquer que certains parents jouent ce rôle de pédagogisation sans nécessairement en être conscients.

Par rapport à l'autonomie et au soutien émotionnel des enfants, nos résultats semblent confirmer les propos de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) qui suggèrent que la transition vers la maternelle est caractérisée par une relation avec l'adulte basée davantage sur les apprentissages que sur l'affection et les soins. Ils démontrent aussi que les éducatrices et les parents sont conscients de cette réalité. En outre, ils savent que le ratio adulte-enfants (1 : 10) dans les groupes de 4 ans en CPE (Gouvernement du Québec, 2015a) sera accru et atteindra le ratio de 1 : 20 en classe maternelle 5 ans (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2013). De surcroît, ces propos suggèrent que les éducatrices et les parents pensent que ce sont les enfants, et non les enseignantes, qui doivent se préparer pour la rentrée à la maternelle et s'adapter aux changements de contexte, illustrant une tension dans la littérature entre une approche qui vise une transition soutenue par la collaboration des acteurs et une approche qui vise la maturité scolaire, où l'enfant doit acquérir certaines habiletés avant de se trouver « prêt » pour l'école (Dockett, 2014 ; Dockett et Perry, 2009 ; Perry, 2014 ; Petriwskyj, 2014). Ces résultats semblent ainsi illustrer le déséquilibre de pouvoir entre le milieu de la petite enfance et le milieu scolaire, souvent rapporté dans la littérature sur le sujet (OCDE, 2001, 2006 ; Moss, 2008, 2012).

En ce qui a trait aux besoins particuliers des enfants, nos résultats rejoignent les résultats d'autres recherches qui ont relevé que la transition de l'enfant est souvent plus compliquée et difficile pour des enfants identifiés avec des besoins particuliers (Byrnes, 2012 ; Forlin, 2013 ; Hutchinson *et al.*, 2014 ; Ruel, 2011). De surcroît, ils confirment que certaines éducatrices et certains parents ont tendance à mettre l'accent sur les déficiences des enfants (Dockett, Perry et Kearney, 2011 ; Heydon et Iannacci, 2009), ce qui pourrait impliquer qu'ils ont intériorisé une image normative de l'enfance à laquelle ils aimeraient que l'enfant adhère (Alasuutari, Markström et Vallberg-Roth, 2014 ; Hughes et Paterson, 2010 ; Kang, 2009).

En lien avec la sensibilisation de l'enfant, nos résultats appuient d'autres recherches concernant les pratiques de transition formelles reconnues et mises en place, telles que les visites à l'école et la lecture des livres concernant l'école (Einarsdottir *et al.*, 2008; Gills *et al.*, 2006; Laverick, 2008; Early *et al.*, 2001). Ces pratiques de transition sont comprises comme des amorces (*priming events*) qui préparent les enfants aux changements à venir lors de la transition à l'école (Corsaro et Molinari, 2000). Selon Ackejö (2013), ces aller-retour entre les SGÉ et l'école primaire sous forme de visites leur permettent de développer leur identité d'élèves, mais seraient plus efficaces lorsque les éducatrices rendent le processus de transition explicite pour les enfants, c'est-à-dire que ces visites sont

accompagnées de discussions sur la transition qui s'annonce, ce qui semble être le cas des pratiques évoquées par les participantes de notre étude.

Les résultats obtenus sont également similaires aux études qui s'intéressent à la perspective des enfants (Ackesjö, 2013 ; Broström, 2005 ; Dockett et Perry, 2004 ; Einarsdottir, 2002 ; Jackson et Cartmel, 2010). Ces études font ressortir que le besoin de débiter l'école avec des amis ou de se faire de nouveaux amis constituent de fortes préoccupations chez les enfants. Les résultats de notre étude ajoutent aux connaissances actuelles sur le sujet puisqu'ils font en plus ressortir que les éducatrices semblent reconnaître la présence de ces préoccupations chez les enfants et qu'elles comprennent et assurent leur rôle de sensibilisation et de rassurance auprès des ceux-ci pendant les mois qui précèdent l'entrée à la maternelle.

Le fait qu'une des mères de l'étude ait rapporté n'être pas au courant des pratiques de transition organisées par son CPE suggère que, pour certains parents, la communication avec les éducatrices demeure un défi comme le soulignent Ruel et ses collègues (2015) au Québec, ainsi que d'autres chercheurs ailleurs dans le monde (Cortis, Katz et Patulny, 2009 ; Mapp et Hong, 2010).

Soutenir le parent

Le second thème concernant le soutien aux parents a été mentionné par quatre des éducatrices et trois des mères que nous avons rencontrées. Ce thème s'organise en trois catégories : renseigner le parent ; conseiller le parent ; et rassurer le parent.

Renseigner le parent

Une éducatrice explique d'abord qu'elle affiche les annonces des portes ouvertes des écoles du quartier et qu'elle discute avec les parents de leur choix d'école. À ce sujet, l'une des mères dans ce CPE précise que la responsable pédagogique lui a expliqué l'ensemble du processus d'inscription et qu'elle a téléphoné à l'école afin de lui fixer un rendez-vous avec le directeur. Dans un autre CPE, une éducatrice rapporte avoir eu des discussions avec une mère concernant le choix d'école pour son enfant.

Conseiller le parent

Cette dernière éducatrice précise avoir offert des conseils à la mère concernant la scolarisation de son enfant. Il s'agit d'une mère anglophone qui n'avait pas le droit d'envoyer son fils à l'école en anglais. Elle comptait aussi déménager après que son fils ait terminé la maternelle dans une autre province afin de rejoindre le père. L'éducatrice lui aurait proposé d'inscrire son enfant dans une classe d'accueil et de déménager au mois de janvier pendant que son enfant fréquente la maternelle, au lieu d'attendre le mois de juillet afin qu'il ait la chance de se faire des amis avant l'été. De son côté, cette mère n'a pas abordé ces conseils de l'éducatrice pendant l'entretien, étant surtout préoccupée par le fait que son enfant pourrait être obligé de fréquenter une classe d'accueil. La mère souhaitait plutôt que son enfant puisse fréquenter une école anglophone, mais n'y avait pas droit parce que la mère n'a pas été scolarisée en anglais (Gouvernement du Québec, 2015b). Selon l'éducatrice,

Elle ne veut pas qu'il aille dans une école francophone parce qu'il ne connaît rien, alors j'essaie de lui parler, de lui dire « même s'il est à l'école francophone, il y a des classes de maternelle d'accueil pour les enfants qui ne connaissent pas le français » j'essaie de la préparer au cas où ça arrive. (éducatrice 6).

La mère disait avoir très peur que son enfant n'apprenne rien d'autre à l'école que le français et qu'il doive faire du rattrapage, étant aussi inquiète que l'école ne reconnaisse pas l'intelligence de son fils. Pour ce qui est du déménagement, elle nous a simplement raconté qu'elle partait pour l'ouest du Canada en janvier, sans exprimer de crainte à ce sujet.

Rassurer le parent

Dans un CPE, les deux éducatrices ont expliqué que le CPE organisait une soirée pour les parents. Lors de cette rencontre, une enseignante de maternelle était présente pour répondre aux questions des parents. Des trois mères qui fréquentaient ce CPE, une seule a dit être au courant de cette pratique. Cette dernière a assisté à la rencontre et l'a trouvée sécurisante. Elle explique que c'était la responsable pédagogique du CPE qui avait organisé cet événement :

On a eu une rencontre aussi pour nous sécuriser, il y avait beaucoup de parents qui avaient des questions comme « quand je vais arriver à l'école est-ce que je pitche mon enfant ? » Il y avait des mamans vraiment insécures dans le sens, « je mets mon enfant dans la cour d'école pis je m'en vais ? » [...] une professeure est venue d'une école ici pour vraiment répondre aux questions des parents, les sécuriser, des choses comme ça, justement ce qui est le fun c'est qu'on a vraiment su les affaires comme justement, ils étaient vraiment capables de répondre, il y a vraiment une enseignante qui va s'occuper de vos enfants, mais vous vous restez là, vous avez pas le droit de rentrer, mais votre enfant va s'habituer [...] je pense que ça a beaucoup sécurisé les parents (mère 1).

Une autre mère de ce CPE exprime à ce sujet qu'elle aurait aimé « une journée pour les parents, pour nous expliquer l'école » (mère 3).

Discussion sur le soutien aux parents

Outre l'organisation dans un CPE d'une soirée d'information avec une enseignante qui constitue une pratique formelle, les résultats de notre étude témoignent surtout de la mise en place de pratiques de transitions informelles et spontanées initiées par les éducatrices et les parents, contrairement à Corsaro et Molinari (2005) qui définissent les pratiques informelles comme celles qui sont initiées par les enfants. Toutefois, dans l'étude de Gills *et al.* (2006) qui mentionnent « coordonner les inscriptions à la maternelle » (p. 218) comme une pratique de transition utilisée, il n'est pas clair si le 20 % des éducatrices répondantes l'ont fait de manière informelle et individualisée, comme la mère de notre étude en témoigne, ou plutôt de manière plus formelle et structurée pour tous les parents. Comme peu de recherches sur les pratiques de transition incluent les pratiques informelles (Broström, 2002; Early *et al.*, 2001; Einarsdottir, 2008) ou la communication informelle

avec les parents (Griebel et Niesel, 2013 ; Tietze *et al.*, 1996), il est difficile de comparer nos résultats. De surcroît, la plupart de ces recherches ne tiennent pas compte des contextes éducatifs de la petite enfance (Aceksjö, 2000 ; Corsaro et Molinari, 2000 ; Schneider *et al.*, 2014) qui, pourtant, semblent ajouter une nouvelle dimension à la compréhension des pratiques de transition. Enfin, le fait que seule une mère sur trois semblait être au courant de la tenue de la soirée d'information d'une enseignante de la maternelle confirme les résultats d'autres études qui rapportent des difficultés de communication avec les familles (Cortis *et al.*, 2009 ; Mapp et Hong, 2010 ; Ruel *et al.*, 2015).

Des rituels de transition

Inspiré par les travaux de Aceksjö (2013, 2014) et de Garpelin (2014), qui conçoivent le passage de l'éducation à la petite enfance vers l'éducation préscolaire comme un rituel socioculturel marqué par plusieurs rites de passage, des aspects des entretiens des éducatrices et des mères concernant la fête de la graduation et l'outil *Passage à l'école* ont été classifiés sous le thème des rituels de transition. Aceksjö (2013) explique que ces rites sont importants dans la construction de l'identité des enfants comme ayant terminé de fréquenter des services de garde (*ex-preschool children*). Dans la présente étude, la fête de la graduation et la complétion de l'outil *Passage à l'école* et son partage avec le parent constitue des pratiques employées par l'ensemble des éducatrices des CPE que nous avons rencontrées. Ces pratiques semblaient faire fonction de rituels afin de marquer la fin d'une étape dans le cheminement des enfants.

La fête de la graduation

Cinq des mères (dans trois des quatre CPE) mentionnent la fête de graduation comme un évènement particulièrement positif pour elles, tandis que seulement deux des éducatrices l'abordent : « La graduation était tellement belle [...] ils ont chanté, dansé, et puis ils ont reçu les diplômes habillés en toge et chapeau et j'étais comme, "non, je suis pas prête", mais oui, c'était beau, je l'ai aimée » (mère 5). Ou « c'était vraiment agréable [...] il y avait plein de photos, des enfants avec leurs toges et le petit chapeau, il y avait des ballons, [...] puis ils remettaient un petit diplôme puis on prenait une photo » (mère 3). Lorsque les deux éducatrices abordent cette fête, l'une d'elles se dit contente que les deux parents divorcés se soient présentés à la fête en même temps, alors que la seconde, qui n'utilise pas le terme graduation, explique qu'elle discutait avec les parents parce que l'enfant devait pratiquer les chansons pour le concert à la maison. Ce rituel semble être important pour les mères, qui se sont dites fières de leurs enfants.

Passage à l'école

Lorsqu'elles racontent le déroulement de la complétion de l'outil *Passage à l'école*, les éducatrices expliquent avoir eu des difficultés à bien saisir comment le compléter au début, mais qu'après quelques années, le processus devenait plus facile. Elles ont aussi indiqué cumuler leurs observations pendant toute l'année afin de prendre de l'avance pour compléter l'outil au moment opportun. Elles semblaient fières de cette tâche. Par exemple, une d'entre elles indique : « Là ça va super bien, tout au long de l'année je prends des notes, des observations, fait que rendu au mois d'avril, je ramasse tout ça ensemble, je regarde, pis là je remplis mes *Passages à l'école* » (éducatrice 1). Dans une situation où le travail d'éducatrice en CPE cherche à être reconnu comme profession, ces résultats pourraient

faire allusion à un sentiment de professionnalisme chez les éducatrices (Osgood, 2006 ; Simpson, 2010 ; Taggart, 2011).

Pour ce qui est de la pratique de partager l'outil avec les parents, nos entretiens nous apprennent que seuls deux des CPE rapportent organiser des rencontres individuelles avec les parents dans le but de leur présenter l'outil. Une des éducatrices mentionne avoir vécu difficilement certaines de ces rencontres avec les parents, surtout lorsque l'enfant présentait des difficultés. Par exemple, « c'est un peu difficile, mais j'avais mis beaucoup beaucoup de choses positives aussi » (éducatrice 3).

Dans un autre CPE, l'éducatrice nous raconte avoir remis le document aux parents à la fin de la journée, en expliquant qu'il fallait le transmettre à l'école,

J'ai pas eu beaucoup de temps parce que les parents sont arrivés en même temps. Donc [...] je lui expliquais, j'ai dit « voilà, est-ce que tu vas ramener N. (enfant) pour une rencontre ? » Donc je lui explique, « il y a un document que tu vas donner, c'est un document sur les sphères de développement de N ». Je lui expliquais que l'enseignante va savoir où il est situé, elle va connaître un peu l'enfant par rapport à ça. Après j'ai dit « mais j'ai besoin que tu signes le formulaire » (éducatrice 5).

Dans le dernier CPE, les éducatrices relatent déposer dans les casiers des enfants les documents sous enveloppes, sans autre explication.

Plusieurs éducatrices ont dit se questionner au sujet de l'usage de ces documents par les enseignantes de maternelle, en effet, aucune n'ayant eu de retour des écoles concernant les enfants ou leur dossier transmis.

On fait ça depuis que je suis ici, cinq-six ans maintenant, et jamais, pas une fois je n'ai pas reçu d'appel d'une enseignante de maternelle [...] pas de réponse du tout. Mais il serait bien si elles collaboraient plus avec les éducatrices en garderie, ou faisaient plus d'attention à *Passage à l'école* (éducatrice 6).

De leur côté, les mères se disent toutes contentes de recevoir l'outil, elles soulignent le « progrès » de l'enfant au CPE, et disent avoir l'intention de le transmettre à l'école. Par contre, lorsqu'elles relatent la rencontre au cours de laquelle elles ont reçu l'outil, ce sont les défis de leur enfant, c'est-à-dire ce que leur enfant n'était pas capable de faire, qui semblent avoir retenu leur attention et avoir eu un impact sur leurs pratiques à la maison.

Mais aussi quand qu'elle a donné le guide de *Passage à l'école*, [...] il y avait quelques petites choses [...] la confiance en soi, s'affirmer, pis le contrôle de ses émotions [...] tant qu'au moins on commence à travailler là-dessus son passage ça devrait bien aller (mère 4).

Je l'ai lu, je suis vraiment fière d'elle, il y a que deux petites choses, c'est attacher ses lacets et alterner les pieds en montant les escaliers [...] Je suis très contente, elle a fait beaucoup du progrès depuis qu'elle a commencé ici (mère 7).

Une seule mère nous a exprimé avoir reçu seulement des commentaires positifs à propos de son fils : « Ah mon dieu, A. (éducatrice) m'a dit "j'ai pas grand-chose à dire" (rires), Z. (enfant) évolue très bien, tout va bien, il n'y a comme pas de problème, il est prêt à aller à l'école" » (mère 2).

Discussion sur les rituels de transition

La fête de graduation ne semble pas être le sujet d'autres recherches scientifiques ni de recensions de pratiques de transition. Concernant les outils de transition, O' Kane et Hayes (2013) ont évalué la mise en place d'un outil similaire en Irlande. Ces auteurs ont révélé des résultats positifs de la part de toutes les parties prenantes, soulignant aussi que l'outil permettait le transfert d'information concernant les forces et les besoins des enfants. Dans cette étude, la tenue de rencontres formelles entre les éducatrices et les parents semblait bien ancrée. De surcroît, deux études portant sur le transfert des portfolios entre le SGÉ et l'école en Nouvelle-Zélande font ressortir que les parents sont satisfaits que l'enseignante de maternelle ait accès aux informations sur les habiletés et les expériences d'apprentissage de leurs enfants précédant leur entrée scolaire (Jones, 2006 ; Peters, Hartley, Rogers, Smith et Carr, 2009). Plus récemment, les résultats d'une étude allemande ont révélé que les parents qui ont transféré les portfolios de leurs enfants du SGÉ à l'école au moment de l'entrée scolaire se disaient satisfaits de leur décision, mais ne savaient pas si l'enseignante avait utilisé l'information. Cette étude a aussi montré que certains parents n'ont pas transféré ces documents parce qu'ils ne percevaient pas d'intérêt de la part de l'école ou parce qu'ils ne voulaient pas biaiser l'attitude de l'enseignante envers leur enfant (Backhaus, Bogatz et Hanke, 2013).

Les résultats de la présente étude semblent confirmer ce point de vue positif des parents, ainsi que celui qui concerne l'incertitude au sujet de ce que font les enseignantes de cette information. Les préoccupations des parents de notre étude en lien avec les difficultés de leur enfant pourraient indiquer que l'outil met l'accent sur les défis de l'enfant et construit une image spécifique de ce qu'est un enfant « prêt » ou non pour l'école (Lehrer, 2013). Contrairement aux résultats positifs au sujet de l'utilisation des outils de transition rapportés par Besnard et Cotnoir (Besnard *et al.*, 2014 ; Cotnoir, 2015), nos résultats semblent questionner si des techniques différentes de l'usage d'une grille d'observation du développement de l'enfant pourraient mieux mettre en lumière les forces et les intérêts des enfants. Ceci répondrait à l'inquiétude exprimée dans le rapport d'Horizon 0-5 (2013), soulignant que l'enfant risque d'être mal perçu par l'enseignante et qu'elle risque de ne pas reconnaître ses forces en ayant recours à cet outil.

Conclusion

En conclusion, cette étude a révélé que les CPE jouent un rôle conscient dans la préparation de la transition des enfants québécois et que les éducatrices et les parents reconnaissent que les CPE préparent les enfants en mettant en place des pratiques de transition formelles et informelles. Ces pratiques visent à préparer l'enfant en lien avec ses apprentissages et ses pratiques d'autonomie, en offrant du soutien quand des besoins particuliers sont identifiés, en rassurant l'enfant et répondant à ses questionnements ; les CPE soutiennent les parents en les conseillant, les renseignant et les rassurant ; et les CPE participent à des rituels de transition, tels que la fête de graduation et la complétion et le partage de l'outil *Passage à*

l'école, afin de souligner cette étape dans la vie des enfants et des parents. Lorsque les pratiques de transition sont organisées pour l'ensemble du CPE, les éducatrices et les mères les présentent comme des pratiques de transition qu'elles apprécient. Toutefois, s'il s'agit de pratiques de transition informelles, mises en place de façon spontanée, en réponse à des questions d'enfants ou de parents, ou des activités de « préparation » académiques ou socioémotionnelles, elles ne les présentent pas comme des activités de transition, ce qui suggère que la reconnaissance du rôle des éducatrices dans la transition est à expliciter et à valoriser davantage. Comme toute étude, celui-ci comporte aussi certaines limites qui méritent d'être mentionnées.

Limites

Les entretiens portent sur des éducatrices et des mères provenant d'une seule grande ville et pour lesquelles les caractéristiques familiales et sociodémographiques sont similaires. Dans un même ordre d'idées, cinq des enfants de notre échantillon sur sept étaient des garçons. De plus, aucun père n'a démontré d'intérêt pour participer à l'étude. En outre, l'étude a été menée dans des CPE où *Passage à l'école* était implanté depuis quelques années. L'objectif n'était pas de généraliser nos résultats, mais il est probable que les relations parents-éducatrices et le rôle des SGÉ dans cette première transition scolaire soient vécus différemment dans d'autres contextes, et que la perspective des pères puisse se distinguer de celle des mères. Finalement, cette étude a investigué uniquement le point de vue des éducatrices et des mères, aucune collecte d'information sur l'offre de services n'a été menée. Ceci aurait permis de recenser un portrait plus objectif des pratiques de transition organisées en CPE, mais n'aurait peut-être pas dégagé autant de pratiques informelles et spontanées.

Implications

En dépit de ces limites, cette étude fait ressortir des implications importantes pour les milieux de la recherche et sur le plan des politiques en SGÉ et de la pratique éducative. Des recherches futures pourraient interroger le rôle des CPE dans la transition vers la maternelle en incluant plusieurs régions à l'échelle du Québec. Il serait aussi intéressant d'aborder le rôle des responsables des services de garde en milieu familial dans cette transition, ainsi que des éducatrices en garderies privées ou en CPE qui ne participent pas à des concertations communautaires pour faciliter cette transition. De manière similaire, des recherches futures pourraient examiner le point de vue des pères quant aux pratiques de transition mises en place avant que l'enfant entre à l'école, et sur leur vécu dans le processus de transition de leur enfant. Une recension des pratiques selon la direction des CPE à travers le Québec pourrait aussi compléter le portrait du rôle des CPE dans la transition vers la maternelle. Finalement, des entretiens auprès des enseignantes de maternelle qui reçoivent les outils de transition permettraient de compléter les résultats de cette recherche en amenant des connaissances sur la manière dont les enseignantes vivent ce type de démarche et utilisent les documents reçus.

En conclusion, les résultats de cette étude font ressortir que les éducatrices, ainsi que les responsables pédagogiques des CPE qui ont facilité l'inscription des enfants à l'école et organisé des rencontres d'information pour les parents, jouent un rôle important dans le soutien et la préparation des enfants et des familles pendant la transition vers l'école.

Considérant l'importance de ce rôle, cette dimension devrait être reconnue et même incluse dans la formation initiale et continue en techniques d'éducation à l'enfance. À titre d'exemple, il serait intéressant d'aborder la diversité des pratiques de transition, les attentes des milieux scolaires face aux apprentissages sociaux et académiques et les différentes formes de soutien offert aux enfants et aux parents dans les mois précédant l'entrée des enfants à l'école, dans la formation initiale (et continue) des éducatrices. Finalement, ces résultats illustrent le besoin de développer d'autres moyens de transfert d'information sur les intérêts et les forces des enfants aux écoles pendant la transition vers la maternelle. Par exemple, l'étude de Paki (2014) en Nouvelle-Zélande a tenté l'expérience de réaliser une activité en CPE en collaboration avec l'enfant, ses pairs, ses parents et son éducatrice. Il s'agissait de tracer la forme du corps de chacun des enfants du groupe sur de grandes feuilles de taille réelle, de les découper et de les remplir avec des dessins et des images qui illustrent les forces et les intérêts des enfants. Cette étude a révélé que cette activité aurait aidé les enfants à se connaître et à se faire des amis lors de la rentrée scolaire. D'autres études néo-zélandaises (Jones 2006; Peters *et al.* 2009) et allemandes (Backhaus *et al.*, 2013) traitent du transfert des portfolios ou des récits d'apprentissage des CPE à l'école. Ces pratiques qui mettent l'accent sur les forces et les intérêts des enfants pourraient nous inspirer au Québec.

Références

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique [ASSSM-DSP] (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. En route pour l'école !* Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. et Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly*, 26, 295–302.
- Alasuutari, M., Markström, A.-M. et Vallberg-Roth, A.-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Londres et New York: Routledge.
- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: school visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International journal of early childhood*, 45, 387–410.
- Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: borders, identities and (dis-) continuities. *International journal of transitions in childhood*, 7, 3–15.
- Backhaus, J., Bogatz, A. et Hanke, P. (2013, août). Collaboration between early childhood centres and primary schools in the transition from early childhood education to primary school—the parental perspective. Affiche présentée au 23^e colloque d'European Early Childhood Research Association, Université de Tallinn, Estonie.
- Besnard, T., Cotnoir, M.-J., Letarte, M.-J. et Lemelin, J.-P. (2014). L'outil Mon Portrait de Magog, un outil de communication entre les milieux préscolaire et scolaire pour faciliter la transition des enfants. Magog: Centre de santé et des services sociaux de Memphrémagog. Repéré à <http://santecom.qc.ca/>

- Bilodeau, A., Laurin, I., Giguère, N. et Lebel, A (2011). Montréal : un soutien à la petite enfance pour aborder l'école dans de meilleures conditions. *La Santé de l'homme*, 414, 25-27. Repéré à <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-homme-414.pdf>
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Dans H. Fabian et A.-W. Dunlop (dir.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (p. 52–63). London: Falmer.
- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australasian journal of early childhood*, 30 (3), 17–25.
- Burrell, A. et Bubb, S. (2000). Teacher feedback in the reception class: Associations with children's positive adjustment to school. *Education 3–13*, 28 (3), 58–69.
- Byrnes, Z. (2012). Educational psychologists in the community: supporting parents of children with down syndrome through times of transition. *Educational & child psychology*, 29 (3), 81–92.
- Cantin, G. (2008). Un cadre de référence pour les relations parents-éducatrices en services de garde éducatifs : l'approche centrée sur la famille. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexion et pratiques* (p. 43-58). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CASIOPE (2008). *Démarche Passage à l'école*. Repéré à <http://casiope.org/?ADD58C03-13AE-449D-B954-EA47A34B9F66>.
- 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 non publié). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Corsaro, W. A. et Molinari, L. (2005). *I compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*. Londres et New York: Teacher's College Press. □
- Corsaro, W.A. et Molinari, L. (2000). Priming events in Italian children's transition from preschool to elementary school: representation and action. *Social psychology quarterly*, 63 (1), 16–33.
- Cortis, N., Katz, I. et Patulny, R. (2009). *Engaging hard-to-reach families and children (Occasional Paper No. 26)*. Canberra: Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs.
- Dockett, S. (2014). Transition to School: Normative or Relative? Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwyskyj (dir.), *Transitions to School: international Research, Policy and Practice*, (p. 187–200). Dordrecht: Springer.
- Dockett, S. et Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International journal of early years education*, 12 (3), 217–230.
- Dockett, S. et Perry, B. (2009). Readiness for school: a relational construct. *Australasian journal of early childhood*, 34 (1), 20–26.
- Dockett, S., Perry, B. et Kearney, E. (2011). Starting school with special needs: issues for families with complex support needs as their children start school. *Exceptionality education international*, 21 (2), 45-61.

- Doucet, F. et Tudge, J. (2007). Co-constructing the transition to school: Reframing the novice versus expert roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School Readiness & the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (p. 307–328). Baltimore: Brookes.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. T. et Cox, M. J. (2001). Transition practices: findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early childhood education journal*, 28 (3), 199–206.
- Einarsdottir, J. (2002). Children's accounts of the transition from preschool to elementary school. *Barn*, 4, 49-72.
- Einarsdottir, J., Perry, B. et Dockett, S. (2008). Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia. *Early years: an international research journal*, 28 (1), 47–60.
- Entwisle, D. R. et Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary school journal*, 98 (4), 351–364.
- Fabian, H. et Dunlop, W.A. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education, UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>
- Forlin, C. (2013). Introduction to the special issue: Transitions with students with special needs. *Australasian journal of special education*, 37 (1), 1–3.
- Gananathan, R. (2011). Implications of full-day kindergarten program policy on early childhood pedagogy and practice. *International journal of child care and education policy*, 5 (2), 33–45.
- Garpelin, A. (2014). Transition to school: a rite of passage in life. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwyskj (dirs.), *Transitions to school—international research, policy and practice* (pp. 117–128). Londres: Springer.
- Gills, S., Winters, D. et Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary issues in early childhood*, 7 (3), 213–227.
- Gouvernement du Québec, (2015a). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, (2015 b). *Charte de la langue française*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Griebel, W. et Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. Dans K. Magretts et A. Kienig (dirs.), *International perspectives on transition to school: reconceptualizing beliefs, policy and practice* (p. 101–110). Londres et New York: Routledge.
- Griebel, W. et Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school. Dans H. Fabian, and A. W. A. Dunlop (dir.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (p. 64–75). Londres: Routledge Falmer.

- Halgunseth, L. C., Peterson, A., Stark, D. R. et Moodie, S. (2009). *Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Hedges, H. et Lee, D. (2010). “I understood the complexity within diversity”: preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 38 (4), 257–272.
- Heydon, R. M. et Iannacci, L. (2009). *Early childhood curricula and the de-pathologizing of childhood*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hollway, W. et Jefferson, T. (2008). The free association narrative interview method. Dans L.M. Given (dir.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (p. 296–315). Thousand Oaks: Sage.
- Horizon 0–5 (2009). *Partenaires en action pour l’enfant : Plan stratégique 2010-2015*. Montréal: Direction de santé publique.
- Hughes, B. et Paterson, K. (2010). The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment. *Disability and Society* 12 (3), 325–340.
- Hutchinson, N. L., Pyle, A., Villeneuve, M., Dods, J., Dalton, C. J. et Minnes, P. (2014). Understanding parent advocacy during the transition to school of children with developmental disabilities: three Canadian cases. *Early years: an international research journal*, 34 (4), 348–363.
- Jackson, A. et Cartmel, C. (2010). Listening to children’s experience of starting school in an area of socio-economic disadvantage. *International journal of transitions in childhood*, 4, 13–25.
- Jones, C. (2006). Continuity of learning: adding funds of knowledge from the home environment. *SET Research Information for Teachers*, 2, 28–31.
- Kang, J. (2010). *Kindergarten transition: does family involvement make a difference in children’s early school adjustment?* (thèse de doctorat, University of Kansas, Lawrence, États-Unis).
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L’étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches, troisième édition* (p. 229-252). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Keyser, J. (2006). *From parents to partners: building a family-centred early childhood program*. St-Paul: Redleaf Press.
- Laurin, I., Lavoie, S., Guay, D., Durand, D. et Boucheron, L. (2012). L’enquête sur le développement des enfants à leur entrée à l’école. *Santé publique*, 24 (1), 7-21.
- Laverick, D. M. (2008). Starting school: welcoming young children and families into early school experiences. *Early childhood education journal*, 35, 321–326.
- Lehrer, J. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: A case study. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 33 (2), 186–200.
- Lin, H. L., Lawrence, F. et Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers’ views of children’s readiness for school. *Early childhood research quarterly*, 18 (2), 225–237.

- Lo Casale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23, 124–139.
- Mapp, K. et Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard-to-reach parent. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 345–361). New York: Routledge.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2013). *Capacité d'accueil d'une école primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2013). *Règlement sur la contribution réduite*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3 (3), 224–234.
- Moss, P. (2012) (dir.). *Early childhood and compulsory education: reconceptualizing the relationship*. Londres et New York: Routledge.
- Niesel, R et Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Dans A. W. Dunlop et H. Fabian (dirs.), *Informing transitions in the early years: research, policy and practice* (p. 21–32). Berkshire: McGraw Hill.
- O'Farrelly, C. et Hennessy, E. (2013). Understanding transitions within early childhood care and education settings: the perspectives of professionals. *International journal of transitions in childhood*, 6, 3–15.
- O'Kane, M. et Hayes, N. (2013). “The child snapshot”- a tool for the transfer of information on children from preschool to primary school. *International journal of transitions in childhood*, 6, 28-36.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2006). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2001). *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary issues in early childhood*, 7 (1), 5–14.
- Paki, V. (2014). *Mapping Transitions—A New Zealand perspective exploring whakapapa (genealogy) as a tool to mapping transition journeys; understanding what is happening; and discovering new insights*. Communication présentée au 24^e colloque d'European Early Childhood Research Association, Université de Crète, Grèce.
- Perry, B. (2014). Social justice dimensions of starting school. In B. Perry, S. Dockett et A. Petriwyskyj (dir.), *Transitions to School: International Research, Policy and Practice* (p. 175–186). London: Springer.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the ministry of Education*. Hamilton: New Zealand Ministry of Education.

- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J. et Carr, M. (2009). Early childhood portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school. *International journal of transitions in childhood*, 3, 4–15.
- Petrakos, H. H., et Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality education international*, 21 (2), 62–73.
- Petriwyskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwyskyj (dir.), *Transitions to School: International Research, Policy and Practice* (p. 201–218). London: Springer.
- Popkewitz, T.S. (2008). The social, psychological, and educational sciences: from educationalization to pedagogicalization of the family and the child. Dans P. Smeyers et M. Depaepe (dir.), *Educational research: the educationalization of social problems* (p.171-190). Ghent, Belgique: Springer.
- Popkewitz, T.S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: a historical excursus into the present. Dans M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist et T. S. Popkewitz, (dir.), *Governing children, families, and education: restructuring the welfare state* (pp. 35–62). New York: Palgrave Macmillan.
- Primon, J.-L. (2007). Ethnicisation, racisation, racialisation : une introduction. *Faire Savoirs*, 6, 3-14.
- Ramey, C. T. et Ramey, S. L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (4), 471–491.
- Rimm-Kaufman, S. 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*, 21 (5), 491–511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., et Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15 (2), 147–166.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. et Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: results from a national survey. *Early childhood research quarterly*, 25 (1), 17–32.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p.199-226). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec).
- 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 présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.

- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J. et Cwinn, E. (2014). Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy. *School psychology international*, 35 (5), 447–462.
- Schulting, A., Malone, P., et Dodge, K. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41 (6), 860–871.
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Simpson, D. (2010). Being professional: conceptualizing early years professionalism in England. *European early childhood education research journal*, 18 (1), 5–14.
- Sofou, E. et Tsafos, V. (2009). Preschool teachers' understanding of the national preschool curriculum in Greece. *Early childhood education journal*, 37, 411–420.
- Statistique Canada (2013). Les lignes de faible revenu 2012-2013. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/75f0002m/75f0002m2014003-fra.htm>.
- Taggart, G. (2011). Don't we care? : the ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early years*, 31 (1), 85–95.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J. et Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries, *Early childhood research quarterly*, 11 (4), 447–475.
- Wells, K. (2011). *Narrative inquiry*. Oxford: Oxford University Press.