



Fédération des professionnelles
et professionnels de l'éducation
du Québec (CSQ)

Miser sur l'expertise du personnel professionnel pour assurer une première transition scolaire réussie

Rapport Avril 2017

Présentation de la FPPE

La Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE-CSQ) représente plus de 7000 membres répartis dans 69 des 72 commissions scolaires francophones, anglophones, Crie et Kativik. Elle est affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

La Fédération représente les 35 corps d'emplois professionnels qui assurent des services directs à l'élève (dont les conseillères et conseillers à l'éducation préscolaire, animatrices et animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire, conseillères et conseillers d'orientation, orthophonistes, psychologues, psychoéducatrices et psychoéducateurs), des services pédagogiques (dont les conseillères ou conseillers pédagogiques et bibliothécaires) ainsi que des services administratifs (dont les agentes et agents de développement, agentes et agents de la gestion financière, analystes, architectes, conseillères et conseillers en communication, ingénieures et ingénieurs).

La mission de la FPPE est de promouvoir le développement des intérêts professionnels, sociaux et économiques des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. Elle défend les droits fondamentaux compris dans les chartes, le droit d'association, le droit à la libre négociation et le droit à la liberté d'action syndicale.

Présentation des recommandations

Lors du Conseil fédéral de mars 2017, instance à laquelle participent les 19 syndicats affiliés à la FPPE, un plan d'action local et national a été adopté à l'unanimité. La FPPE porte ainsi les recommandations suivantes auprès des instances appropriées :

Considérant :

- Le consensus quant à l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention précoce;
- Les effets positifs reconnus des mesures favorisant une première transition scolaire de qualité;
- La nécessité de reconnaître les parents comme premiers éducateurs de leur enfant et de prendre en considération leurs propres besoins au moment de la transition scolaire de leur enfant;
- Le besoin d'améliorer la concertation et la continuité des services aux enfants d'âge préscolaire qui relèvent du MFA, du MEES, du MSSS et d'OBNL;
- Que l'école est la porte d'entrée de l'ensemble des enfants et qu'elle doit servir d'interface;
- L'importance de miser sur l'expertise déjà développée dans le réseau public d'éducation.

La FPPE recommande :

1. De formaliser et d'assurer la coordination des mesures qui soutiennent une première transition scolaire de qualité dans le continuum des services éducatifs québécois du ministère de l'Éducation.
2. De déployer le programme Passe-Partout dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec pour favoriser le soutien aux compétences parentales et une première transition scolaire de qualité.
3. De reconnaître l'expertise développée et le rôle d'agent pivot en matière de première transition scolaire des conseillères et conseillers en éducation préscolaire.
4. L'ajout, dans les commissions scolaires, de ressources professionnelles offrant des services aux enfants d'âge préscolaire dans le cadre de mesures budgétaires dédiées.

[Un sommaire du mémoire a été réalisé et est disponible en ligne.](#)

Table des matières

| | |
|---|----|
| Présentation de la FPPE | 1 |
| Présentation des recommandations | 2 |
| Introduction..... | 4 |
| Première partie : Miser sur le développement global des enfants | 5 |
| 1.1 Les facteurs de vulnérabilité..... | 5 |
| 1.2 Les besoins des familles | 8 |
| 1.3 Le modèle écosystémique et l'importance de la concertation | 9 |
| 1.4 Le programme Passe-Partout | 12 |
| Conclusion | 13 |
| Deuxième partie : Les rôles variés et essentiels du personnel professionnel..... | 15 |
| 2.1 Portrait des répondantes et répondants du sondage..... | 15 |
| 2.2 Passe-Partout..... | 16 |
| 2.3 Maternelle 4 ans TPMD..... | 20 |
| 2.4 Le rôle du personnel professionnel pour le dépistage et l'intervention précoce | 23 |
| Conclusion | 26 |
| Troisième partie : constats et propositions | 27 |
| 3.1 Reconnaître l'apport du programme Passe-Partout en matière de première transition scolaire..... | 28 |
| 3.2 Développer le rôle d'agent pivot pour une meilleure coordination | 38 |
| 3.3 Le nécessaire ajout de ressources..... | 41 |
| Conclusion..... | 44 |

Introduction

Ce rapport a été réalisé quelques jours après le dépôt du budget provincial 2017-2018 dans lequel de nouvelles sommes sont promises pour favoriser la réussite éducative dès la petite enfance. En particulier, le gouvernement affirme vouloir mieux accompagner les parents afin de favoriser une première transition scolaire de qualité et favoriser le dépistage précoce des difficultés et l'intervention rapide.

De quelle manière le personnel professionnel des commissions scolaires sera-t-il mis à contribution pour atteindre ces objectifs ? Des professionnelles et professionnels de nombreux corps d'emplois interviennent au préscolaire. Cependant, le nombre de ressources professionnelles disponibles est loin de répondre à l'ensemble des besoins. Les conseillères et conseillers en éducation préscolaire ont pour rôle principal d'accompagner, informer et sensibiliser les parents d'enfants de 4 ans, et ce, par le biais d'animations auprès des enfants et de leurs parents. Elles et ils œuvrent dans le cadre du programme Passe-Partout qui est offert dans plusieurs commissions scolaires de la province. Aussi, plusieurs professionnelles et professionnels font du dépistage et des interventions auprès de la petite enfance, en particulier des orthophonistes, psychologues, psychoéducatrices, psychoéducateurs et orthopédagogues. Ces interventions spécialisées permettent d'agir en prévention et favorisent ainsi la réussite éducative. Des conseillères et conseillers pédagogiques sont également appelés à intervenir, entre autres pour le soutien, la formation continue et l'accompagnement des enseignantes et enseignants de la maternelle 4 ans et 5 ans.

Les professionnelles et professionnels des commissions scolaires souhaitent que leur voix soit entendue et leur expertise prise en compte dans les choix que le gouvernement propose concernant les services éducatifs préscolaires offerts aux enfants du Québec. Ce rapport présente les résultats d'un sondage initié par la FPPE et fait le portrait des interventions réalisées par les membres. 377 personnes y ont répondu. Un accent particulier est mis sur le programme Passe-Partout car, malgré ses retombées positives depuis trente ans, il demeure méconnu. À l'occasion du Congrès de la Fédération tenu en 2016, une résolution visant la promotion et la valorisation de l'intervention auprès des enfants de 4 ans et de leurs parents, et plus spécifiquement du programme Passe-Partout, a d'ailleurs été adoptée.

La reconnaissance de l'expertise développée par le personnel professionnel et tout particulièrement les personnes responsables du programme Passe-Partout nous apparaît plus que jamais nécessaire pour favoriser une transition harmonieuse vers le monde scolaire pour l'ensemble des enfants de 4 ans.

Première partie : Miser sur le développement global des enfants

L'âge préscolaire est une période cruciale du développement. Le développement global est défini comme « le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice et psychomotrice), sociale, affective, cognitive et langagière) dans ses différents milieux de vie ¹ ». La pertinence d'une approche éducative basée sur le développement global est reconnue à la fois par le ministère de la Famille (MF), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), comme le démontre la publication en 2014 du document *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées* :

« Une approche éducative fondée sur le développement global et respectueuse du rythme et des besoins de chacun [...] est à privilégier pour préparer les enfants à passer des milieux de garde ou de la maison aux classes préscolaires, mais surtout, pour nourrir leur curiosité et construire les bases d'une motivation à apprendre durable ² ».

Déjà, en 1996, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) publiait un avis soulignant la pertinence de fonder les interventions sur une approche globale du développement des jeunes enfants. Cette idée fait consensus, non seulement dans le milieu de la recherche scientifique, mais aussi pour les intervenantes et intervenants des secteurs de l'éducation et des services de garde³. Le lien entre le développement global pendant la petite enfance et la réussite éducative est également reconnu par le gouvernement du Québec.

1.1 Les facteurs de vulnérabilité

Afin d'assurer que les politiques et programmes québécois soient axés sur le développement des enfants et leur réussite éducative future, une grande enquête a été réalisée en 2012 par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) : *l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives* (EQDEM). Comme base d'analyse, l'EQDEM se réfère aux cinq (5) domaines du développement global et utilise un instrument de mesure reconnu.⁴

Le tableau suivant présente les domaines évalués pour déterminer la présence de facteurs de vulnérabilité chez les enfants de 5 ans. Il s'agit également d'une synthèse des aspects que comporte le développement global.

Description des cinq (5) domaines de développement mesurés par l'IMDPE

| Domaine | Aspects évalués |
|---|--|
| Santé physique et bien-être | Développement physique général, motricité, alimentation et habillement, propreté, ponctualité, état d'éveil |
| Compétences sociales | Habilités sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs, des adultes, des règles et des routines, habitudes de travail et autonomie, curiosité |
| Maturité affective | Comportement prosocial et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions |
| Développement cognitif et langagier | Intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage |
| Habilités de communication et connaissances générales | Capacités à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales |

(Tableau tiré de l'EQDEM, 2013, p. 24)

Un des principaux faits saillants de l'EQDEM est qu'un enfant sur quatre (26%) présente une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines du développement global. De ces derniers, un sur deux présente une vulnérabilité dans deux domaines ou plus⁵. Une telle situation, dans une société comme le Québec, est à la fois alarmante et intolérable.

Les enfants « à risque » de vulnérabilités montrent des caractéristiques variées. La présence d'un handicap ou d'une limitation d'origine biophysique peut engendrer des vulnérabilités, mais il s'agit d'une catégorie minoritaire : « c'est plutôt l'inférence d'une forte probabilité de retard développemental et de difficultés d'intégration sociale et scolaire chez l'enfant de milieu socioéconomique faible (mséf) qui définit le risque. ⁶»

Le fait de vivre dans un quartier dont l'indice de défavorisation matérielle et sociale est élevé et de fréquenter une école de milieu défavorisé sont deux facteurs qui augmentent les risques de présenter une ou des vulnérabilités selon les résultats de l'EQDEM. Dans son *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, le CSE insiste d'ailleurs sur le fait que la lutte contre la pauvreté est essentielle pour améliorer la qualité de l'expérience scolaire⁷. La CSQ a également maintes fois pris position à ce sujet :

« Depuis de nombreuses années, nous nous appliquons à rappeler un fait indéniable : nous ne pourrions atteindre l'objectif en matière de réussite si nous nous limitons à considérer cette question comme un enjeu scolaire. Les conditions économiques défavorables dans lesquelles certains enfants, jeunes ou adultes en formation se retrouvent peuvent limiter leurs chances de réussite. Pour agir sur les déterminants sociaux de la réussite, une démarche qui lie à la fois conditions de vie et conditions d'apprentissage a plus de chances de porter ses fruits ⁸».

Selon l'EQDEM, un autre facteur augmentant le risque de présenter une ou des vulnérabilités est de ne pas avoir fréquenté régulièrement un service de garde avant l'entrée à l'école, et ce, particulièrement dans les milieux défavorisés. Il est d'ailleurs démontré que les familles à faible revenu ont moins recours aux services de garde éducatifs⁹.

C'est dans cette optique que le gouvernement a décidé de développer des maternelles 4 ans à temps plein en milieux défavorisés (TPMD). Nous y reviendrons. En parallèle, le choix gouvernemental de moduler les tarifs des frais de garde et la réduction du nombre de CPE est incompatible avec le principe de lutte à la pauvreté, une situation d'ailleurs déplorée par de nombreux intervenants, dont le CSE, la CSQ et la Commission sur l'éducation à la petite enfance dans son rapport (2017) publié par l'Institut du Nouveau Monde (INM). En 2012, le CSE affirmait d'ailleurs que la gratuité complète et universelle des services de garde éducatifs offerts aux enfants de 4 ans permettrait d'en augmenter la fréquentation en milieu défavorisé et ainsi développer des facteurs de protection chez les enfants vulnérables¹⁰.

Toujours selon l'EQDEM, les enfants issus de l'immigration sont également plus à risque de présenter des vulnérabilités. En effet, les enfants ayant appris d'abord le français – avec ou sans autre(s) langue(s) – seraient proportionnellement moins nombreux à être vulnérables. *Idem* pour les enfants nés au Canada¹¹. Le programme d'éducation de la maternelle 4 ans TPMD recommande d'ailleurs de reconnaître la dimension culturelle :

« Lorsque des déracinements surviennent dans un contexte d'immigration, il devient parfois difficile pour certaines familles de concilier les valeurs issues de leur société d'origine avec celles de leur société d'adoption. Un dialogue constant s'avère souhaitable, principalement pour favoriser l'intégration harmonieuse des jeunes enfants et de leurs parents dans la structure scolaire. Il revient à l'école de manifester son ouverture envers la famille et de bâtir avec elle une relation de confiance réciproque. [...] De plus, le fait de comprendre les antécédents culturels des enfants permet de mieux interpréter leurs comportements, d'éviter les stéréotypes et d'ajuster en conséquence les interventions à leur égard. ¹²».

En somme, différents facteurs de risque augmentent la possibilité pour les enfants de se trouver en situation de vulnérabilité et de développer ensuite des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Pour contrer les facteurs de risques, ou du moins en limiter les effets, des facteurs de protection doivent être développés, à la fois chez l'enfant et dans son environnement.

À titre d'exemple, plusieurs études québécoises portent sur l'importance de développer tôt des habiletés en littératie, dont l'intérêt pour la communication, la compréhension et la production du message¹³. Les habiletés en lecture ont en effet un rôle primordial à jouer pour la réussite, et ce, dès le début du parcours scolaire. La CSQ porte d'ailleurs des recommandations à l'effet de reconnaître l'importance de dépister rapidement les difficultés en lecture et d'offrir aux élèves qui en ont besoin les services professionnels nécessaires à la mise en place des processus indispensables au développement de la lecture¹⁴.

Pour être efficaces, les facteurs de protection doivent aussi prendre en considération le caractère unique et complexe du rythme de développement global de chaque enfant : « Si tous les enfants passent par les mêmes étapes de développement, ils le font chacun à leur façon et à leur rythme. Aussi n'est-il pas rare de constater des écarts de six à huit mois dans l'apparition de certaines capacités chez deux enfants différents, ce qui est tout à fait normal ¹⁵».

Nombreuses sont d'ailleurs les mises en garde au sujet des risques liés à une conception trop scolarisante des services éducatifs dédiés aux enfants de 4 ans :

« si on n'y prend pas garde, les concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire nous inscrivent dans une culture de la performance et de la compétition. Les parents et les communautés sont ainsi incités à donner « une longueur d'avance » à leurs enfants pour qu'ils soient prêts pour l'école, au détriment de leurs besoins ici et maintenant et au prix d'un stress pouvant avoir des effets néfastes importants ¹⁶».

En ce sens, il est important de reconnaître l'importance du jeu (y compris le jeu libre) qui s'avère, à 4 ans, le « contexte d'apprentissage privilégié de l'enfant ¹⁷».

1.2 Les besoins des familles

Appuyer les parents au moment de la première transition scolaire – une période qui se planifie et se déroule sur une période d'un an – s'avère une action préventive et un facteur de protection ou de compensation pertinents pour l'ensemble des enfants, qu'ils présentent ou non des vulnérabilités.

L'entrée dans le monde scolaire est en effet une grande transition pour l'enfant d'abord, mais aussi pour toute sa famille. En 2010, le MFA a publié le *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Défini comme une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain¹⁸», l'impact positif d'une première transition scolaire réussie est prouvé :

« Des résultats de recherches diverses (Rimm Kaufman et Pianta, 2000; Pianta et Kraft-Sayre, 2003) démontrent que les expériences positives vécues par l'enfant et sa famille contribuent fortement à une entrée scolaire réussie. [...] 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). [...]

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. [...] La recherche démontre que si cette première transition est vécue de façon harmonieuse, elle servira d'assise pour les transitions futures. Elle aura un impact réel sur la motivation et l'engagement de l'enfant à l'école. Par extension, elle aura aussi une répercussion sur sa persévérance et sa réussite scolaires¹⁹.

Des mesures facilitant la première transition scolaire permettent à l'enfant de ressentir un sentiment de bien-être et de sécurité face à l'école; de développer des attitudes et des émotions positives envers l'école et les apprentissages et de développer un sentiment de confiance. Une transition scolaire de qualité participe à favoriser un développement optimal, une meilleure reconnaissance chez l'enfant de ses capacités et le développement de liens sociaux positifs, tant avec les enfants qu'avec les adultes de l'école²⁰.

L'intérêt de ce modèle réside dans l'accent mis sur les interrelations entre les différents milieux, ce qui diffère d'une « ancienne » approche où on s'intéressait plus strictement à la préparation scolaire de l'enfant. C'est ce qui permet de reconnaître non pas uniquement les besoins de l'enfant, mais également

ceux des parents. Un des six principes phares du guide du MFA est d'ailleurs le suivant : la reconnaissance de la place prépondérante du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant.

Le principe selon lequel les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants fait consensus. Soutenir les compétences parentales est en soi un facteur de protection pour favoriser le développement global des enfants. En effet, le rapport qu'entretiennent les parents avec l'école peut être complexe : les parents peuvent vivre et transmettre à leur enfant leurs inquiétudes, leurs craintes, leurs propres « blessures d'école »... comme l'explique d'ailleurs le CSE (2012) :

« Dans la transition de l'enfant à l'école, les parents ne sont pas seulement une source potentielle de soutien; ils ont leurs besoins propres. Ils doivent faire face, eux aussi, à une expérience nouvelle, à des changements d'environnement physique et relationnel, à des règles et à un fonctionnement différents ²¹».

Travailler avec les parents à partir de ses forces (considérer que le parent est *en soi* compétent) s'avère l'avenue à privilégier pour établir une relation de confiance et une bonne alliance parents-écoles. Le programme Passe-Partout (voir section 1.4) vise à soutenir et aider les parents dans le développement ou le maintien des compétences suivantes :

- Démontrer son amour à son enfant, c'est-à-dire l'accepter avec ses goûts, ses forces et ses limites, percevoir et combler ses besoins, l'écouter et lui exprimer son amour avec des mots et des gestes;
- Communiquer avec son enfant, c'est-à-dire être à son écoute, s'exprimer de façon claire en utilisant un langage respectueux et faire preuve de patience;
- S'affirmer devant son enfant en agissant avec fermeté et chaleur humaine, être conséquent et constant, faire preuve de discipline personnelle et d'un sens de l'organisation et être en mesure de gérer ses émotions;
- Accompagner son enfant dans son développement, notamment en étant présent, en lui apprenant à s'affirmer, à gérer ses émotions et à s'aimer;
- Se remettre en question dans son rôle de parent, en reconnaissant ses limites et ses besoins, en portant un regard réflexif sur ses manières d'agir. Il doit également reconnaître et assumer ses devoirs de parent et démontrer une ouverture d'esprit²².

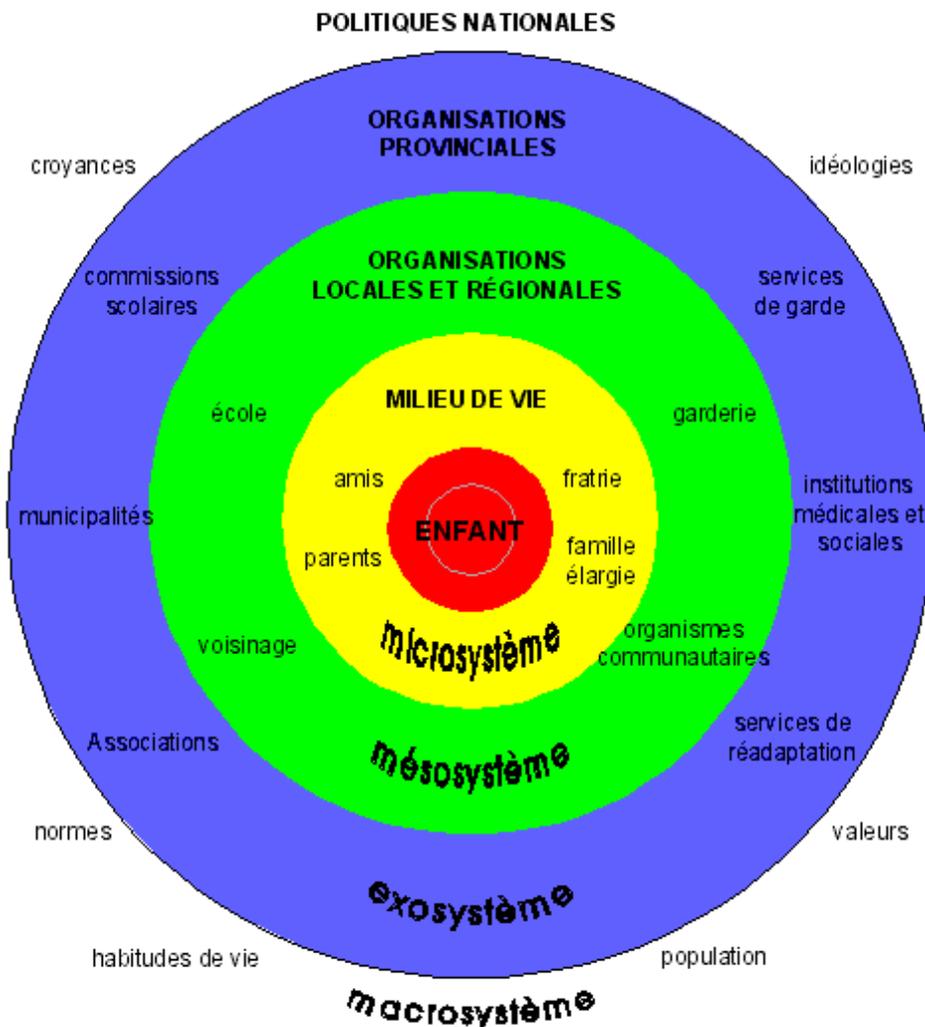
Les facteurs de réussite de la relation école-famille lors de la période cruciale de la transition sont : un accueil chaleureux par le personnel scolaire, la multiplication des occasions de rencontre pour construire la confiance, les messages exprimant que la participation parentale est souhaitée et valorisée et la communication de l'information pertinente.²³

1.3 Le modèle écosystémique et l'importance de la concertation

L'intérêt de l'approche écosystémique (ou écologique) est reconnu au Québec. Cette approche inspirée du modèle Bronfenbrenner (1979) prend à la fois en compte l'enfant, sa famille et sa communauté et

considère ces éléments interreliés de façon dynamique. Dans l'approche écosystémique, on souligne donc l'importance d'appréhender les effets de l'environnement sur l'enfant et son développement. Chacun des niveaux du modèle écosystémique peut générer des facteurs de risque pour l'enfant... mais aussi des facteurs de protection²⁴.

MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE



Inspiré du modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979, 1986)

Tiré du site de l'Adaptation scolaire et sociale de langue française (SASSLF)

http://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/textes_pafa.htm

L'approche écosystémique renvoie au rôle et aux responsabilités de chacun des niveaux - ou système - dans le développement des enfants. Par exemple, il n'y a pas que l'enfant qu'il faut préparer à l'école, mais aussi l'école qui doit être prête à accueillir tous les enfants, peu importe leur bagage, leurs forces ou leurs

besoins particuliers. Selon cette approche, le développement global de l'enfant est le résultat de l'interaction entre les caractéristiques propres à l'enfant et celles de son milieu, dans une dynamique de réciprocité. Dans le programme des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance* (MFA), on y fait ainsi référence :

« le développement de l'enfant est influencé à la fois par ses caractéristiques biologiques (ce qui lui est inné), son environnement immédiat, et le contexte physique, socioéconomique et culturel plus large dans lequel il vit (ce qui est acquis après sa naissance). Tous ces contextes sont étroitement interreliés et ils s'influencent également mutuellement ²⁵».

Cette interinfluence oblige à la coordination des services offerts. C'est principalement au niveau du mésosystème que l'on retrouve les services offerts par l'État. Il est difficile de faire le portrait du continuum des services offerts aux enfants de 4 ans, car ils relèvent de trois principaux ministères : le MFA, le MEES et le MSSS.

Dans le continuum des services gouvernementaux, on retrouve les services de garde éducatifs qui présentent de nombreuses variabilités, tant en ce qui a trait au financement qu'à la qualité des services. Du côté du MEES, on offre aussi des services de garde en milieu scolaire, mais on offre surtout des services à temps plein (maternelle 4 ans TPMD – en voie de développement) et à temps partiel (Passe-Partout et la maternelle 4 ans temps partiel). Ces deux derniers services ne sont pas offerts sur l'ensemble du territoire. Finalement, du côté du MSSS, on retrouve divers services, dont le Service intégré en Périnatalité et Petite Enfance (SIPPE) qui s'adresse aux femmes enceintes n'ayant pas complété leur secondaire 5 et vivant dans un contexte de pauvreté. Des enfants de 4 ans et moins ayant des besoins spécifiques peuvent également fréquenter des Centres de réadaptation en déficience physique et des Centres de réadaptation en déficience intellectuelle. Des organismes communautaires axés sur la famille viennent compléter l'offre de services.

Dans une perspective écosystémique, comment assurer l'arrimage de ces différents services ? La Commission sur l'éducation à la petite enfance recommande à cet effet de consolider la cohésion et la complémentarité entre tous les acteurs impliqués en petite enfance. Entre autres, on recommande la mise en place de « passerelles formelles » pour faciliter les échanges entre les services.²⁶ Pour sa part, le CSE a déploré que, malgré les divers mécanismes de concertation déjà mis en place, l'arrimage soit complexe :

« Le manque de continuité entre les CPE et la maternelle ainsi que le manque d'information des enseignantes sur ce qui s'est fait dans les milieux de garde fréquentés par leurs élèves sont soulignés (Beauséjour et autres, 2004). On déplore aussi l'interruption, au moment de l'entrée à l'école, de certains services offerts par exemple aux enfants qui ont des difficultés de langage. La méconnaissance des intervenantes concernant la réalité de leurs vis-à-vis des autres secteurs nuit au respect mutuel, à la collaboration et à la concertation et, ultimement, à la continuité. Le manque de connaissances des éducatrices et des enseignantes sur le contenu du programme éducatif appliqué dans l'autre réseau est aussi mentionné (Cormier 2003). D'autres observateurs (Bureau 2010) notent le manque de collaboration entre les intervenantes du service d'animation Passe-Partout et les enseignantes du préscolaire, alors que les premières devraient être considérées comme une source d'information importante et des partenaires incontournables de la transition ²⁷».

1.4 Le programme Passe-Partout

Le programme Passe-Partout s'inscrit dans une perspective écosystémique et vise à la fois le soutien aux compétences parentales et la mise en place de conditions favorables à la transition scolaire. On y reconnaît que les parents sont d'emblée compétents – même s'ils peuvent avoir besoin d'être soutenus – et que ce sont eux les premiers éducateurs de leur enfant.

Passe-Partout est d'abord un « service d'animation » et il a été développé en 1978. Ce programme, qui s'inspire de l'émission de télévision du même nom, a pris différentes formes au cours des années, mais son objectif demeure le soutien à la compétence parentale afin de favoriser la réussite des enfants de milieux défavorisés. En tandem avec un ou une éducatrice s'occupant du volet « enfant » du programme, ce service est principalement coordonné et animé par les conseillères et conseillers à l'éducation préscolaire. Même s'il vise en premier lieu les milieux défavorisés, on y favorise les groupes hétérogènes puisque le programme est offert à toutes les familles du milieu ciblé.

En 1996, on le présentait ainsi :

« À l'origine, le programme d'animation Passe-Partout est un programme de lutte contre la pauvreté pour assurer l'égalité des chances à tous les enfants en regard de leur éducation. C'est une mesure préventive qu'on trouve uniquement en milieu économiquement faible, principalement hors des centres urbains. Le programme s'adresse d'abord aux parents en vue de les sensibiliser à l'importance de créer un climat favorable et stimulant pour le développement de leur enfant en misant sur leurs compétences pour assumer cette tâche et en les soutenant pour qu'ils accompagnent de façon appropriée leur enfant dans ses apprentissages ²⁸».

En 2003, le ministère de l'Éducation publie le Cadre d'organisation du programme Passe-Partout. On y propose des règles d'organisation et on précise quel est le profil des intervenantes et intervenants préconisé. Le but du programme y est ainsi présenté :

Passe-Partout vise à :

- « permettre au parent, en tant que mère ou en tant que père, de se reconnaître comme principal responsable de l'éducation de son enfant;
- soutenir les parents dans l'établissement d'une relation significative avec leur enfant;
- soutenir les parents dans la création et le maintien d'un encadrement pour leur enfant;
- permettre aux parents de favoriser le développement psychomoteur, affectif, social, langagier et cognitif de leur enfant;
- soutenir les parents dans la transmission à leur enfant de valeurs positives en ce qui a trait à l'école »²⁹.

On y prévoit le déploiement de trois volets : un minimum de 8 rencontres avec les parents, un minimum de 16 rencontres avec les enfants, ainsi que des rencontres de parents avec leurs enfants. À noter que ce cadre d'organisation n'est pas prescriptif et qu'il laisse toute latitude aux milieux.

Les effets positifs du programme sont documentés. En 1993, alors que le ministère de l'Éducation évalue les effets des différents programmes offerts aux enfants de 4 ans de milieux défavorisés, c'est le programme Passe-Partout qui obtient alors les meilleurs résultats sur la diplomation : le taux de diplomation au 5^e secondaire des élèves ayant fréquenté Passe-Partout était légèrement plus élevé (73 %) que celui des enfants de milieu favorisé n'ayant pas reçu de services éducatifs à 4 ans (71,8%)³⁰.

Pourtant, le programme n'est pas offert dans l'ensemble des commissions scolaires. En 2012, on retrouve Passe-Partout au sein de 45 commissions scolaires sur 72, soit 1 786 écoles. On le retrouve surtout dans les milieux qui, à l'époque de sa création, n'étaient pas urbains. Le programme n'a, par exemple, jamais été offert dans la grande région de Montréal. Sur une base de participation volontaire, il rejoint 13 % des enfants de 4 ans. Dans les milieux où il est implanté, le programme recueille souvent un très grand succès. Par exemple, dans les commissions scolaires Harricana et de la Beauce-Etchemin, le taux de participation s'élève à 90%³¹.

Seuls les milieux qui offraient le service d'animation Passe-Partout en 1996-1997 peuvent continuer à le faire. En effet, lors de la mise en place de la Politique familiale et du développement des CPE en 1997, le gouvernement a choisi de ne pas financer davantage ce programme – tout comme la maternelle 4 ans à temps partiel – mais de lui permettre de garder une forme de « droits acquis ». À ces limitations territoriales s'ajoutent des compressions budgétaires. Déjà en 1998 le Groupe de travail Passe-Partout GTPP dénonçait des problèmes financiers : « depuis 1995, les compressions budgétaires successives imposées par plusieurs commissions scolaires aux services d'animation Passe-Partout ont commencé à réduire la qualité et la quantité des services offerts ³²». La situation est loin de s'être améliorée depuis. Soulignons que la Mesure 11012 des règles budgétaires prévoit un montant de 1255\$ par élève en animation Passe-Partout.

Dans l'avis *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services* (2012), le CSE recommande le développement de Passe-Partout sur tout le territoire québécois :

« Le Conseil est d'avis que l'importance de l'action de Passe-Partout et des organismes communautaires œuvrant auprès des jeunes enfants et de leurs parents doit être mieux reconnue. La recherche a maintes fois démontré que, si des services éducatifs de qualité peuvent favoriser le développement des jeunes enfants, c'est encore l'influence du milieu familial qui est la plus déterminante. [...] [En] vertu de son caractère unique et de l'accent qu'il met sur la transition à l'école, le service d'animation Passe-Partout devrait être offert plus largement au Québec et être financé de manière à permettre son développement ³³».

Conclusion

Selon le CSE, les éléments suivants sont le reflet d'une première transition scolaire réussie :

- une attitude positive de l'enfant à l'égard de l'apprentissage, de l'école, de l'enseignante et des pairs;
- le maintien des habiletés acquises auparavant et le développement de nouvelles habiletés scolaires et sociales;
- l'attitude positive des parents à l'égard de l'école et de l'apprentissage, et leur engagement actif dans l'expérience scolaire de l'enfant;

- des enseignantes qui offrent des expériences appropriées au développement et créent un environnement de classe qui valorise les différences individuelles et la diversité culturelle;
- une communauté qui fournit du soutien en vue d'expériences positives de transition (collaboration, coordination) (Ramey et Ramey, 1999)³⁴.

Il n'y a donc pas qu'à l'enfant à « être prêt » pour l'école. L'ensemble du milieu doit être mobilisé pour accueillir les enfants. Développer des facteurs de protection pour les enfants qui présentent des signes de vulnérabilités – en premier lieu les enfants issus de milieux défavorisés – est un élément incontournable pour favoriser la réussite éducative future, mais aussi parce que l'école se doit d'être un vecteur d'égalité des chances. À cet égard, l'alliance entre les parents et l'école, basée sur une relation de confiance mutuelle, demeure un élément clé.

Le programme Passe-Partout est particulièrement bien outillé pour favoriser cette première transition scolaire harmonieuse, et ce, dans une perspective de complémentarité des services offerts par les différents milieux. Pourtant, sans possibilité de développement et affectés par l'arrivée des maternelles 4 ans TPMD, les protagonistes de ce programme s'inquiètent qu'il soit plutôt en période de sursis. Pour la FPPE, il n'est pas trop tard pour que la recommandation du CSE à l'effet de déployer le programme Passe-Partout sur l'ensemble du territoire trouve écho au MEES.

Deuxième partie : Les rôles variés et essentiels du personnel professionnel

Ce chapitre porte spécifiquement sur les résultats du sondage : on y présente les membres ayant répondu, leurs caractéristiques, mais aussi leurs tâches et types d'interventions. On constate une grande diversité, ce qui s'explique entre autres par le nombre de corps d'emplois impliqués. En effet, des personnes de 16 titres d'emplois différents ont répondu au sondage. L'objectif de cette partie du rapport est donc de mettre en lumière le travail réalisé au quotidien par les professionnelles et professionnels des commissions scolaires auprès des enfants de 4 ans et leurs parents. Si le manque de ressources professionnelles est flagrant et néfaste sur l'offre de services aux élèves, une situation grandement dénoncée, les répondantes au sondage ont également mis l'accent sur le fait qu'elles aiment leur travail et qu'elles ont le sentiment de faire la différence, un élève à la fois.

2.1 Portrait des répondantes et répondants du sondage

Le sondage en ligne de la FPPE s'adressait à toutes les professionnelles et professionnels des commissions scolaires qui interviennent auprès des enfants de 4 ans et de leurs parents. Il a été envoyé par courriel aux membres par le biais de leur syndicat local. Le Groupe de travail Passe-Partout (GTPP) qui a collaboré à la réalisation du sondage a également fait parvenir le sondage à son réseau. Le sondage a pu être répondu du 23 janvier au 25 février 2017.

Nous avons obtenu 377 réponses de 51 commissions scolaires différentes. Les commissions scolaires où nous avons obtenu le plus de réponses (20 et plus) sont les suivantes : Commissions scolaires des Hautes-Rivières, Marie-Victorin, de Montréal, des Premières-Seigneuries et des Samares. Le personnel des commissions scolaires anglophones était également appelé à répondre au sondage (version anglaise disponible). Nous avons obtenu des réponses de English Montreal et de la Commission scolaire Crie, mais insuffisamment pour faire une analyse comparative entre les commissions scolaires francophones et anglophones.

Les personnes ayant répondu au sondage sont en très forte majorité des femmes (95,25%). La majorité (61%) ont entre 35 et 54 ans, alors que 10% ont 55 ans et plus; 26% ont entre 25 et 34 ans et seulement 2% ont moins de 25 ans.

Pour ce qui est des corps d'emplois, près d'une personne sur quatre est conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire (CEP) (85 personnes). Il s'agit d'un excellent taux de représentation de ce corps d'emplois. En effet, selon les données PERCOS les plus récentes (2014), on dénombre 149 CEP. Le taux de participation des CEP par rapport au nombre de personnes de la profession est donc de 57 %.

Pour ce qui est du sondage, les CEP représentent 22,5% des personnes répondantes. On retrouve également un nombre important de psychoéducatrices et psychoéducateurs (17%), d'orthophonistes (17%), de conseillères et conseillers pédagogiques (13%) et de psychologues (12%). Les autres corps d'emplois représentés sont : agente ou agent de service social, agente ou agent de réadaptation, animatrice ou animateur de vie étudiante, conseillère ou conseiller en rééducation, travailleuse ou travailleur sociale, agente ou agent de correction du langage, orthopédagogue et ergothérapeute. À noter

que, même si ces personnes ne sont pas membres de la FPPE, quelques techniciennes ou technicien en éducation spécialisées et enseignantes ou enseignants ont également répondu au sondage (les données ne sont pas prises en compte pour l'analyse).

En ce qui concerne le statut d'engagement, 68% des personnes répondantes occupent un poste régulier à temps plein. Ce pourcentage est significativement inférieur à ce qu'on retrouve pour l'ensemble du personnel professionnel : selon les données du ministère (PERCOS 2014-2015), 82,5% de l'ensemble des professionnelles et professionnels des commissions scolaires occupent un poste régulier à temps plein. 14% des personnes répondantes occupent un poste régulier à temps partiel; 8% un remplacement temps plein ou temps partiel plus de 6 mois; 1% un remplacement temps plein ou temps partiel moins de 6 mois; 6% un contrat surnuméraire temps plein ou temps partiel plus de 6 mois; 0,6% un contrat surnuméraire moins de 6 mois. Le nombre d'heures travaillées chaque semaine est variable : on dénombre 15 personnes qui travaillent moins de 10 heures par semaine.

Les CEP sont significativement moins nombreux à occuper un poste régulier à temps plein : seulement 54,8 %. C'est également le corps d'emplois où l'on retrouve le plus de surnuméraires (13 %), mais surtout, des personnes surnuméraires à temps partiel (9,5%).

Cette situation est confirmée dans les données PERCOS. En effet, alors que 15 % (en individus) des professionnelles et professionnels de l'éducation, tout corps d'emplois confondus, occupent un poste surnuméraire, ce pourcentage grimpe à 30 % chez les CEP. Les personnes de ce corps d'emplois sont donc particulièrement sujettes à la précarité. Autre élément problématique, il y a deux commissions scolaires où on ne retrouve que des personnes surnuméraires (aucun poste régulier)¹.

Dans le cadre du plan d'action local, une attention particulière sera mise à la situation problématique du statut d'emploi des CEP.

Nous avons demandé aux personnes répondantes du sondage dans quel (s) programme(s) intervenaient-elles (Passe-Partout / Maternelle / Autres types d'intervention). Les prochaines sections du chapitre présentent les résultats par programme pour permettre de mieux cerner le type d'interventions réalisées par le personnel professionnel des commissions scolaires.

2.2 Passe-Partout

Près de 50 % des personnes répondantes du sondage (n=377) nous ont dit intervenir dans le cadre du programme Passe-Partout. Il s'agit majoritairement de CEP. Le portrait est cependant plus complexe : la plupart de ces personnes s'identifient d'abord comme animatrice ou animateur Passe-Partout, un titre d'emploi non reconnu au Plan de classification patronal du personnel professionnel des commissions scolaires. En 2006, le corps d'emplois de conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire a été créé et depuis on y retrouve en grande majorité les personnes qui animent le programme Passe-Partout.

¹ La commission scolaire des Premières-Seigneuries (15 surnuméraires) et la commission scolaire René-Lévesque (3 surnuméraires).

Nature du travail de conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire

« L'emploi de conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire comporte plus spécifiquement des fonctions de conseil, information, sensibilisation, animation, et accompagnement auprès des parents d'enfants de quatre ans dans le but de les impliquer et les soutenir dans leur rôle d'éducateur en vue du développement intégral de leur enfant, de sa réussite et son intégration harmonieuse à l'école; la conseillère ou le conseiller exerce un rôle-conseil et de soutien auprès des intervenantes et intervenants quant au programme d'activités auprès des enfants de quatre ans ».

Plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires francophones, Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2015.

Il est à noter que le profil CEP est très varié. On retrouve principalement des personnes diplômées en travail social, en enseignement et en psychoéducation, mais aussi en adaptation scolaire, en orthopédagogie, en sociologie, en ergothérapie, en éducation aux adultes et en psychologie. Certaines personnes ont des formations universitaires complémentaires dans les domaines suivants : counseling, droit, administration publique, etc. En fait, environ 15 % des CEP ont une double formation. De plus, même si l'exigence pour occuper le poste s'avère un diplôme universitaire de premier cycle, 25% des répondantes détiennent un diplôme de 2^e cycle.

Dans certaines commissions scolaires, les personnes responsables du programme Passe-Partout ont plutôt le titre de conseillères ou conseillers pédagogiques. Des personnes d'autres corps d'emplois peuvent aussi être appelées à prendre en charge le programme Passe-Partout, dont des agentes ou agent de service social, des travailleuses ou travailleurs sociaux ou des psychologues. Nous savons que dans certains milieux, des enseignantes ou enseignants animent le volet parental de Passe-Partout, et ce, en complément de leurs tâches d'enseignement (quelques heures/ semaine). Pour ce qui est du sondage FPPE, il s'adressait aux membres de la Fédération, ce qui exclut le personnel enseignant et de soutien. Le personnel de soutien participe au programme Passe-Partout, mais dans le cadre de l'animation de groupes d'enfants.

36 % des personnes intervenant dans le cadre de Passe-Partout ont plus de 10 ans d'expérience dans le programme et 40 % qui y interviennent depuis moins de 5 ans. Ces dernières ont souvent d'autres expériences préalables, par exemple plusieurs ont été enseignantes ou enseignants avant de se consacrer au programme Passe-Partout.... Ce qui pourrait expliquer, en partie du moins, le nombre élevé de personnes « nouvellement arrivées » dans la profession.

« J'ai enseigné 30 ans au 1er cycle du primaire et j'ai bifurqué vers passe-partout »
*Une conseillère à l'éducation préscolaire,
entre 1 et 5 ans d'expérience*

La grande majorité des personnes qui dispensent le programme Passe-Partout travaillent à la fois avec les enfants et leurs parents. En effet, 76 % mentionnent animer les rencontres avec les deux groupes, alors que 18 % des personnes animent uniquement les rencontres avec les parents et 6 % se concentrent sur le travail auprès des enfants. Il en est de même en ce qui a trait à la planification et la préparation des animations.

« Je fais de tout : animer les rencontres enfants, parents et parents-enfants. Ainsi, je dois planifier et préparer les animations enfants, parents et parents-enfants ».
Une conseillère à l'éducation préscolaire

En plus de préparer et d'animer les rencontres, les tâches réalisées dans le cadre du programme Passe-Partout sont nombreuses et variées. Le tableau ci-dessous présente le pourcentage de CEP, de conseillères et conseillers pédagogiques et d'agentes et agents en service social ayant dit faire les tâches suivantes dans le cadre de ce programme.

| Principales tâches réalisées (Passe-Partout) | |
|--|------|
| Faciliter le processus de dépistage | 92 % |
| Participer aux rencontres d'accueil des maternelles | 92 % |
| Effectuer des recherches et concevoir du matériel | 91 % |
| Promouvoir le programme Passe-Partout et participer au recrutement | 81 % |
| Participer à la formation de groupes de maternelle | 81 % |
| Conseiller divers intervenants | 73 % |
| Participer à des comités ou des tables de concertation | 72% |
| Offrir aux parents un accompagnement à l'extérieur des rencontres de groupes | 70 % |
| Conseiller la direction | 68 % |
| Coordonner ou superviser le travail d'autres intervenants | 66 % |
| Coordonner le programme Passe-Partout | 66 % |
| Évaluer les retombées des rencontres et du programme Passe-Partout | 46 % |

Le travail dans le cadre du programme Passe-Partout implique un important rôle-conseil auprès de plusieurs intervenants du réseau scolaire. Les personnes répondantes ont mentionné l'importance du travail d'équipe avec les autres personnes offrant le programme Passe-Partout de leur commission scolaire et de la collaboration avec les TES qui s'occupe des enfants pendant les rencontres avec les parents. Elles doivent s'assurer du bon fonctionnement du programme et peuvent à cet égard être appelées à conseiller la direction. Leur rôle-conseil déborde aussi de la structure du programme. Pour agir en amont, elles facilitent et amorcent le processus de dépistage et les interventions d'autres professionnels et en aval, elles conseillent les enseignantes et enseignants ainsi que d'autres personnes intervenant auprès d'élèves après leur passage au programme Passe-Partout.

« Je conseille les éducatrices de service de garde qui animent les rencontres enfants, parfois les enseignantes de maternelle qui accueillent les enfants à la maternelle, les TES qui doivent intervenir auprès d'enfants qui ont fréquenté passe-partout.
Une conseillère pédagogique

Les professionnelles et professionnels impliqués dans le programme Passe-Partout travaillent avec des intervenants à l'extérieur des écoles : des personnes des services éducatifs, du réseau de la santé et d'organismes communautaires. Bien sûr, ces collaborations se font toujours avec les parents, dans un

esprit de concertation. Dans certains milieux, des collaborations plus soutenues sont d'ailleurs établies avec les CPE ou d'autres services de garde éducatifs.

« Parfois les CPE fréquentent Passe-Partout en groupe (le groupe se déplace avec les éducatrices). Nous faisons donc le même travail auprès de ces parents qu'avec notre clientèle régulière ».

Une conseillère à l'éducation préscolaire

« Plusieurs éducateurs nous amènent les enfants de 4 ans de leur garderie et font la promotion du programme auprès des parents, nous collaborons au niveau des enfants plus problématiques par des discussions et échanges d'informations ».

Une conseillère à l'éducation préscolaire

Il en va de même pour les relations avec les organismes communautaires. Plusieurs font d'ailleurs état de leur participation à des tables de concertation ou d'autres lieux permettant des échanges avec les partenaires de la communauté.

« L'organisme [communautaire famille de la région] nous aide à rejoindre les familles immigrantes (traduction, interprètes). J'appelle la maison de la famille au besoin ».

Une conseillère à l'éducation préscolaire

« [Avec un organisme communautaire] Nous faisons des partenariats et coanimation sur certains thèmes "parents". Promotion de leurs services »

Une conseillère à l'éducation préscolaire

L'intervention auprès des parents dépasse les rencontres de groupes. Plusieurs nous ont mentionné rencontrer les parents à d'autres moments. Les échanges informels sont importants pour bâtir la relation de confiance. Dans certains cas, les personnes intervenantes offrent un service plus soutenu pour répondre à des besoins particuliers.

« Dans mon rôle d'accompagnement des familles qui fréquentent P-P, je peux intervenir dans la famille pour des situations très précises et à court terme, le but est de les amener vers d'autres ressources au besoin ».

Une conseillère pédagogique

« Soutien à l'occasion de parents dans certaines démarches, appels téléphoniques, rendez-vous supplémentaires à l'école... »

Une conseillère à l'éducation préscolaire

Comme Passe-Partout est un programme dont la participation est volontaire, il est important pour les répondantes de faire la promotion du programme, et ce, dans différents lieux.

« Je fais la promotion du programme Passe-Partout à la Maison des familles pour répondre aux questions des parents ».

Une agente de service social

Pour ce qui est du mode d'organisation du programme, il est très variable. Comme le cadre d'organisation n'est pas normatif, chaque milieu détermine comment le programme est déployé et avec quelle intensité. À noter que, peu importe le nombre de rencontres organisées, le financement demeure le même. Dans le sondage, on retrouve plus de 15 modèles de services différents. Partout, cependant, des rencontres sont prévues pour les enfants seuls, du temps est réservé pour les parents seuls et pour les parents avec leurs enfants. En comparaison au modèle proposé dans le cadre d'organisation de 2002 (16 rencontres « enfants », 8 rencontres « parents » et rencontres « parents-enfants » suggérées), on observe que dans une majorité de milieux, il y a plus de rencontres enfants seulement, mais un peu moins de rencontres avec les parents, au profit de rencontres parents-enfants. Voici deux exemples de modèles d'organisation qui montrent d'importantes variations.

| Modèle A | Modèle B |
|---|---|
| 32 rencontres enfants seulement (2h) | 16 rencontres au total |
| 8 rencontres parents/enfants (1h30) - dont une partie où les parents seuls avec la conseillère | - dont 8 rencontres parents/enfants (moments ensembles, moments séparés) |
| 2 rencontres individuelles (parents/enfants) de 15 minutes, | - dont 8 rencontres de jour (enfants seulement : rencontres facultatives) |
| 1 rencontre parents seulement (2h) en début d'année | |

Malgré les données recueillies, il nous est impossible de nous positionner quant à l'impact du nombre de rencontres. Un constat demeure, il n'y a pas d'uniformité et le cadre d'organisation, qui sert de modèle, est modulé en fonction des réalités des milieux, notamment en matière de financement.

En somme, l'ensemble des commentaires, fort nombreux d'ailleurs des personnes répondantes démontre leur attachement très fort au programme Passe-Partout. Ces personnes croient en l'impact du programme, elles ressentent que leur intervention fait la différence et elles aiment leur travail. Certaines en parlent comme d'une « vocation ». Il n'en demeure pas moins que certaines inquiétudes quant à l'avenir du programme viennent assombrir le portrait, et ce, entre autres en raison du développement de la maternelle 4 ans TPMD.

2.3 Maternelle 4 ans TPMD

La maternelle 4 ans à temps partiel existe dans divers milieux depuis 1973 et s'adresse aux enfants de milieux défavorisés et aux enfants handicapés. Selon le régime pédagogique, elle comprend un maximum de 200 demi-journées. En 2010-2011, 7,5% des enfants la fréquentaient³⁵. Comme Passe-Partout, son développement a cessé en 1997.

Ce n'est que récemment que le gouvernement a développé le programme de la maternelle 4 ans TPMD. Des projets-pilotes ont été menés dans 6 commissions scolaires conjointement avec la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). C'est devant les constats et l'EQDEM et en réponse à certaines des

recommandations du CSE (2012) que le projet de loi n°23 : *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves vivant en milieu défavorisé et âgés de quatre ans* a été adoptée en 2013.

Un projet de programme misant sur le développement global, dans un contexte d'apprentissage basé sur le jeu, a également été publié en 2013. La détermination des milieux « défavorisés » se fait en jumelant l'indice de milieu socioéconomique (IMSE), un territoire nommé « unité de peuplement » à une école³⁶. En bref, c'est le code postal qui détermine les enfants y ayant accès. En 2016, on comptait 86 classes de maternelle 4 ans TPMD, réparties dans 68 commissions scolaires. En juin 2016, le ministre de l'Éducation a annoncé l'implantation de 100 classes supplémentaires. Deux bilans du projet ont été publiés en 2015 : le *Rapport préliminaire d'évaluation : Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé* (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, mars 2015) et le *Rapport du ministre : Mise en œuvre du service éducatif de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé* (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, juin 2015).

Un volet parental comprenant 10 rencontres avec les parents par année est prévu dans le cadre du programme. Selon le *Rapport préliminaire d'évaluation : Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, la pertinence de ces rencontres fait consensus. Dans les milieux où l'on retrouve le programme Passe-Partout, ce programme a servi d'inspirations pour le développement du volet parental de la maternelle. Dans d'autres milieux, on avait plutôt recours à d'autres professionnelles et professionnels en fonction de leur expertise disciplinaire (psychologie, psychoéducation, orthopédagogique...)³⁷. Toujours dans le *Rapport*, ce sont en majorité les enseignantes et enseignants qui effectuent des animations avec les parents. Même si la pertinence est reconnue, ce volet pose certaines difficultés :

« Pour plusieurs enseignantes, la durée et le nombre de rencontres (10) suggérés dans le programme sont beaucoup trop élevés et pourraient être réduits de moitié. [...] Pour améliorer les activités liées au volet Parents, certaines enseignantes ont également dit souhaiter bénéficier de la collaboration du CLSC ou de l'animatrice du programme Passe-Partout. Dans la même veine, plusieurs ont mentionné que l'organisation et l'animation de ces activités ne devraient pas être laissées à la charge de l'enseignante, qui a déjà beaucoup à faire avec un groupe d'élèves si jeunes ³⁸».

Pour ce qui est des résultats du sondage, 37,8 % des personnes répondantes ont mentionné intervenir dans le cadre de la maternelle 4 ans TPMD. De ce nombre, la grande majorité de ces professionnelles et professionnels offrent des services pour le dépistage et l'intervention précoce (91%). Nous y reviendrons à la section suivante. D'autres rôles s'ajoutent également pour certaines personnes : l'animation du volet parental prévu au programme de la maternelle 4 ans et le soutien pédagogique aux enseignantes et enseignants.

88 % des personnes répondantes impliquées dans la maternelle 4 ans participent à l'animation du volet parental. De ce nombre, on retrouve en majorité des animatrices et animateurs Passe-Partout, mais aussi des professionnelles et professionnels d'autres corps d'emplois qui, de façon plus sporadique, sont appelés à y participer, par exemple, pour donner des séminaires thématiques. Nous avons demandé qui est la personne responsable de la coordination du volet parental. Il s'agit d'une ressource professionnelle (« c'est moi » ou « une ou un collègue professionnel ») dans 35 % des cas et d'une enseignante ou enseignant dans 29 % des cas. Pour 36 % des « autres situations », il s'agit principalement d'une collaboration (personnel professionnel-personnel enseignant) ou de personnel de direction (direction

adjointe, direction des services éducatifs). Il ressort cependant des commentaires sur les variabilités quant à l'organisation et la prestation du volet parental de la maternelle 4 ans.

« Chaque école est responsable de son volet parents, je ne fais que m'informer et conseiller au besoin pour la mise en place des activités parents-enfants »
Une conseillère pédagogique

Les personnes répondantes ont mentionné être également impliquées dans la planification et le soutien à la planification pédagogique. En effet, comme il s'agit d'un nouveau programme à s'approprier pour les enseignantes et enseignants du préscolaire, un soutien est souvent nécessaire. Certaines critiques concernent d'ailleurs la formation initiale du personnel enseignant puisque le parcours universitaire offre peu de cours axés sur le développement des enfants de 4 ans. La Commission sur l'éducation à la petite enfance recommande d'ailleurs « que le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire offre davantage de cours axés sur le préscolaire afin de mieux outiller le personnel enseignant de maternelle 4 et 5 ans ³⁹». Dans la même veine, la Commission recommande que des ressources soient dédiées à la formation continue pour que le personnel enseignant puisse s'approprier ces connaissances.

« Je trouve que, pour rendre plus efficaces les interventions auprès de la maternelle 4 ans, il serait pertinent que nous puissions être présents à certains moments en classe, observer les élèves et, au besoin, accompagner l'enseignante (qui en a souvent besoin) ».
Une conseillère pédagogique

Il existe d'ailleurs une certaine tension entre différents courants de pensée quant aux approches pédagogiques à privilégier. Les approches pédagogiques qui s'inscrivent dans le modèle écosystémique favorisent une approche plus émergente, reconnaissant l'apport du jeu libre et de la découverte dans une perspective de respect du rythme de l'enfant. D'autres préconisent plutôt une approche pédagogique explicite : l'enseignement initié et structuré par l'adulte. La recherche démontre des avantages importants à cette dernière approche, soit des résultats positifs documentés entre autres par l'OCDE quant à la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés⁴⁰, mais aussi certains risques de dérive d'une approche qui serait trop « scolarisante » : « Des spécialistes du développement des jeunes enfants ici et ailleurs s'inquiètent de la course à la performance dans laquelle on cherche de plus en plus à inscrire les enfants et du stress ainsi engendré ⁴¹ ». La recherche d'équilibre est donc importante. Plusieurs des répondantes ont émis des commentaires à cet effet.

« Le programme est très intéressant si respecté, mais ce n'est pas le cas dans tous les milieux où souvent, on suit davantage le programme de la maternelle 5 ans ou encore l'approche est très « scolarisante » et place ainsi nos élèves les plus vulnérables en échec. Le développement de l'enfant est souvent méconnu et peu pris en compte ».
Une conseillère pédagogique

« Le programme est très vaste et porte à interprétation. Nous devons régulièrement intervenir auprès des enseignantes, car les attentes sont beaucoup trop élevées ».
Une psychoéducatrice

Si le gouvernement choisit de poursuivre l'implantation de la maternelle 4 ans TPMD, certaines conditions doivent être désormais assurées. La FPPE ne s'oppose pas à ce modèle, à la condition qu'il s'inscrive en complémentarité et non dans une logique de compétition avec les autres services offerts aux enfants de 4

ans. Dans le sondage, plusieurs personnes reconnaissent d'ailleurs le bien-fondé de ce service pour répondre aux besoins de certains enfants de milieux défavorisés. Plusieurs critiques sont cependant émises par les membres, entre autres en ce qui a trait à l'aménagement des locaux et la logistique (répondre aux besoins spécifiques des enfants de 4 ans) et à l'organisation du travail.

« Les écoles n'étaient pas nécessairement prêtes à recevoir des 4 ans dans leur école »
Une conseillère à l'éducation préscolaire

« La maternelle 4 ans ne répond pas au besoin de tous. Pour certains enfants, c'est trop. »
Une conseillère à l'éducation préscolaire

« Le ratio adulte/enfants est énorme ! »
Une conseillère pédagogique

En somme, avec la CSQ, la FPPE considère que des améliorations doivent être portées aux conditions d'implantation de la maternelle 4 ans :

« Pour augmenter encore plus les chances de réussite des petits, les facteurs associés à la qualité doivent être au rendez-vous afin d'offrir aux enfants des conditions leur permettant de faire une entrée réussie dans l'univers scolaire (par exemple : nombre d'élèves par groupe, aménagements physiques et matériels adaptés). Ces conditions gagnantes permettront aussi au personnel enseignant de répondre adéquatement aux besoins des enfants de 4 ans et d'agir pour prévenir les difficultés ⁴²».

2.4 Le rôle du personnel professionnel pour le dépistage et l'intervention précoce

Nous avons déjà souligné que 91 % des personnes répondantes impliquées à la maternelle 4 ans TPMD effectuent du dépistage et de l'intervention. Ce type d'intervention professionnelle est également présent, dans certaines commissions scolaires, dans le cadre du programme Passe-Partout.

L'importance de la prévention et de l'intervention précoce fait consensus. Agir tôt, c'est agir dès la petite enfance. Si certains troubles ou difficultés ne peuvent être déterminés qu'à l'âge scolaire, le dépistage dès la petite enfance peut faire toute la différence dans certaines situations. Cet élément ressort du document produit pour le MEES lors de la consultation menant à la première Politique pour une réussite éducative :

« Agir de façon précoce, intensive et concertée auprès des enfants, plus particulièrement auprès de ceux qui présentent des difficultés, fait partie des conditions de succès de leur développement global. [...] Le repérage des difficultés d'apprentissage et de comportement est essentiel pour permettre de soutenir rapidement l'intervention des services éducatifs et des parents. Plus tôt le jeune enfant à risque sera identifié et accompagné, meilleures seront ses chances de réussir. [...] »

La prévention et l'accompagnement impliquent des interventions auprès de tous les jeunes enfants et des élèves dans leurs apprentissages et leur développement, notamment ceux qui ont des difficultés et ceux qui sont les plus vulnérables, mais aussi auprès des élèves plus doués pour les

aider à atteindre leur plein potentiel. Il est essentiel de connaître les besoins des élèves et de reconnaître les caractéristiques de ceux qui sont vulnérables pour répondre adéquatement à leurs besoins. [...]

Le climat scolaire, le dépistage précoce, la complémentarité des actions et la concertation des différents intervenants représentent des éléments essentiels pour identifier les élèves qui ont des besoins particuliers et leur offrir une réponse adéquate et adaptée ⁴³».

L'expertise développée au sein des services éducatifs des commissions scolaires (pensons entre autres aux services d'orthophonie, de psychologie et de psychoéducation) permet d'intervenir adéquatement pour le dépistage des enfants ayant des besoins particuliers.

Comme les professionnelles et professionnels sont relativement peu nombreux dans le réseau scolaire public, leur travail demeure moins connu que celui du personnel enseignant. Pourtant, elles et ils sont partie prenante de l'équipe-école. Contrairement à ce qu'on retrouve en pratique privée, les professionnelles et professionnels du réseau public peuvent faire de l'observation en classe, travailler avec les enseignantes et les enseignants, participer aux plans d'intervention pour les élèves, etc. En bref, la collaboration entre les intervenants est réelle et constante.

Le Plan de classification prévoit que les activités du personnel professionnel en services directs aux élèves doivent toucher « plus spécifiquement la prévention, le dépistage, l'évaluation, l'aide et l'accompagnement des élèves ». Ce travail consiste autant à participer, en équipe multidisciplinaire, à l'élaboration des plans d'intervention adaptés, à soutenir le personnel enseignant dans l'amélioration de pratiques pédagogiques, à mettre sur pied des activités de formation, à accompagner des élèves ou des parents, qu'à intervenir en situation de crise et à collaborer étroitement avec tous les intervenants scolaires. Mentionnons aussi des étapes préalables à l'intervention au sein des écoles : la recherche-action, l'intégration des connaissances, le développement de modèles d'intervention, le transfert d'expertise et la formation des intervenants. Devant la complexité des enjeux, le développement d'expertise est nécessaire. Par exemple, certaines commissions scolaires ont des équipes professionnelles spécialisées pour améliorer le dépistage des difficultés de langage ou de déficiences chez les élèves issus de l'immigration⁴⁴.

Dans le cadre du sondage, plusieurs corps d'emplois sont représentés, comme le montre le tableau suivant.

| Services directs aux élèves : nombre de répondantes | | |
|---|---------------|---------------------------------|
| <i>Corps d'emplois</i> | <i>Nombre</i> | <i>% de réponses au sondage</i> |
| Orthophonistes | 62 | 17% |
| Psychoéducatrices | 62 | 17% |
| Psychologues | 42 | 12% |
| Orthopédagogues | 25 | 7% |
| Agentes de correction du langage | 3 | 0,8% |
| Conseillères en rééducation | 3 | 0,8% |
| Agentes de réadaptation | 2 | 0,6% |
| Ergothérapeutes | 2 | 0,6% |

Les types d'interventions réalisées par ces professionnelles sont très variés : du dépistage, de l'évaluation, de la formation (auprès du personnel enseignant, TES, parents), un rôle-conseil (auprès du personnel enseignant et professionnel, des TES, des parents et de la direction) ainsi que des interventions auprès des enfants, en classe ou non, en groupe et en rencontres individuelles. Dans certains milieux, les professionnelles et professionnels peuvent également être appelées à interagir avec les services de garde éducatifs.

« Au besoin seulement, je peux faire des observations sur le fonctionnement de l'enfant en CPE si des questions se posent concernant son classement au moment de l'entrée à l'école ».

Une psychologue

En psychoéducation, l'intervention prend souvent la forme de conseils au personnel enseignant et de rencontre avec les parents lorsque l'enfant présente des difficultés de fonctionnement ou des troubles du comportement. Le travail s'effectue aussi avec des partenaires du réseau de la santé et des services sociaux, au besoin.

« Je suis psychoéducatrice dans une école préscolaire, si des enfants de 4 ans démontrent des besoins particuliers, une référence m'est faite par l'enseignant(e) pour observation, dépistage, support individualisé, référence externe, etc. Il m'arrive d'animer des activités de prévention en classe à la demande de la direction d'école (habiletés socioaffectives) ».

Une psychoéducatrice

« Nous travaillons aussi avec les CSSS afin de dépister les enfants de 4 ans pouvant être à risque de présenter des difficultés d'adaptation à la vie scolaire. Le tout dans le cadre de notre volet dépistage et prévention d'avril à juin ».

Une psychoéducatrice

En ce qui a trait aux ressources en psychologie, il ressort du sondage que beaucoup de temps est consacré à l'évaluation cognitive, comportementale et affective des enfants qui le nécessitent. Ces évaluations exigent aussi du temps d'observation et diverses rencontres. Les psychologues conseillent et forment d'autres intervenants scolaires et participent à des rencontres multidisciplinaires. Les interventions se déploient en fonction du nombre de ressources disponibles.

« Certaines années, nous organisons des ateliers offerts à tous les parents sur différents sujets pour échanger avec eux, notamment sur le développement de l'enfant et sur l'importance de leur rôle. Pour aussi créer des liens ».

Une psychologue

« Si l'enfant avec des besoins spéciaux est sur des listes d'attente sans diagnostic précis et une place est demandée en maternelle, nous évaluons l'enfant en vue d'un classement ».

Une psychologue

Les orthophonistes ont comme mandat principal l'évaluation et la formation d'intervenants scolaires, mais aussi des parents. Elles font également le suivi pour certains enfants ayant des retards de langage. Comme plusieurs travaux de recherche portent sur l'introduction précoce d'apprentissage en littératie, certaines commissions scolaires organisent des interventions sur la conscience phonémique et le principe

alphabétique au préscolaire, à partir d'une approche qui allie le jeu à l'enseignement direct. Ces interventions nécessitent le plus souvent le recours aux orthopédagogues et aux ressources en orthophonie.

« Nous offrons un programme de prévention des difficultés en lecture et en orthographe. Les enfants sont vus 2 fois par semaine sous forme d'ateliers. Nous travaillons les habiletés en conscience phonologique, le principe alphabétique, la compréhension de plusieurs concepts, etc. »
Une orthophoniste

« Questionnaire de dépistage des besoins rempli par les parents de façon volontaire et par l'enseignante maternelle 4 ans/conseillère éducation préscolaire Passe-Partout pour référence »
Une orthophoniste

Conclusion

Les résultats du sondage démontrent la diversité des rôles exercés par le personnel professionnel à l'égard des enfants d'âge préscolaire et de leurs parents. Comme elles sont partie prenante de l'équipe-école, ces ressources occupent une position privilégiée pour venir en aide aux enfants. Leur expertise doit être reconnue et valorisée. Dans cette optique, les défis qu'elles rencontrent et les constats qu'elles posent au sujet de l'organisation des services doivent être pris en compte.

Troisième partie : constats et propositions

Dans le cadre du budget du Québec 2017-2018, le gouvernement reconnaît plusieurs des besoins urgents du réseau public d'éducation. Entre autres, on y souligne l'importance de la prévention et de l'intervention auprès des enfants d'âge préscolaire; la nécessité de soutenir les compétences parentales pour créer une alliance école-famille positive, ainsi que le besoin de mieux coordonner les efforts pour favoriser une première transition scolaire de qualité. En voici des extraits :

« La continuité, la cohérence et la complémentarité des interventions à l'école, au service de garde éducatif à l'enfance et à la maison sont des principes incontournables pour favoriser et renforcer la persévérance scolaire et la réussite éducative de l'enfant. [...]

L'importance du développement des compétences parentales, aux fins de l'accompagnement des enfants dans leur cheminement scolaire, est d'ailleurs ressortie des consultations comme une clé de réussite. [...]

Les études démontrent clairement que le dépistage précoce des difficultés et l'intervention rapide auprès des élèves constituent des facteurs clés pour la réussite éducative et la diminution substantielle du décrochage scolaire. En outre, le développement des compétences en lecture dès la petite enfance est reconnu pour favoriser la prévention du décrochage scolaire.

Lorsqu'on agit immédiatement sur les difficultés dépistées, l'enfant ne traîne pas de déficit, et l'effet multiplicateur des carences sur le plan des contenus et des compétences est évité. L'enfant développe ainsi une meilleure estime de soi et le goût de réussir.

Afin d'offrir aux jeunes une transition harmonieuse de la petite enfance vers l'âge scolaire, des actions précises sont proposées pour soutenir les enseignants du préscolaire. Ceux-ci seront soutenus par des ressources additionnelles qui les appuieront dans leurs interventions auprès des élèves ⁴⁵».

Le FPPE adhère tout à fait à ces principes et souligne que le personnel professionnel des commissions scolaires détient l'expertise requise pour, de concert aux autres intervenants, travailler spécifiquement à de telles visées.

Si la pertinence de la contribution des professionnelles et professionnels fait consensus, force est d'admettre le manque de ressources dans les milieux. La nécessité d'ajouter des ressources professionnelles est d'ailleurs prônée par de nombreux acteurs de la société et s'avère un enjeu fortement médiatisé. C'est pourquoi la FPPE demande que les investissements financiers annoncés dans le budget se traduisent par des mesures budgétaires dédiées à l'ajout de ressources professionnelles.

Ce dernier chapitre expose les solutions préconisées par les professionnelles et professionnels des commissions scolaires qui ressortent du sondage. La FPPE souhaite que ces propositions inspirent le ministère et les autres acteurs du milieu de l'éducation.

3.1 Reconnaître l'apport du programme Passe-Partout en matière de première transition scolaire

Dans le cadre du sondage, les intervenantes professionnelles impliquées à Passe-Partout ont manifesté de nombreuses craintes quant à l'avenir de ce programme. Dans le contexte du développement de la maternelle 4 ans TPMD, certains milieux ont vu réduire le nombre de groupes Passe-Partout puisque les deux programmes ont été à tort placés en compétition. En effet, le financement associé à chaque enfant ne peut pas aller à la fois au programme Passe-Partout et à la maternelle 4 ans TPMD.

« L'ouverture d'une maternelle 4 ans a entraîné la fermeture du Passe-Partout à une école. En réalité, 56 familles de Passe-Partout ont perdu le service au profit de 8 enfants ! ».
Une orthophoniste

Règles budgétaires

| Passe-Partout | Maternelle 4 ans TPMD |
|--------------------------------------|--|
| Mesure 11012 : 1 255 \$ par élève | Mesure 11020 : entre 6 666 \$ et 14 732 \$ par élève (régulier, handicapé) Mesure 11022 : 156 \$ par élève (volet parent) Ressources additionnelles : 24 083 \$ par classe |

Les conseillères à l'éducation préscolaires apprécient le programme Passe-Partout tel qu'il est et souhaitent qu'il ne soit pas dénaturé. Plusieurs ont souligné qu'il ne faut pas changer une formule qui fonctionne bien depuis des années : en effet, là où il est implanté, le programme atteint ses objectifs et est apprécié à la fois par les parents et leurs enfants.

« Pourquoi changer (ou faire disparaître) un programme gagnant qui a un historique riche, qui a fait ses preuves sur plusieurs générations de parents et d'enfants qui sont devenus parents... Agir tôt, être préventif, favoriser la transition, accompagner, intégrer... Voilà l'ampleur du programme Passe-Partout qui reste d'actualité depuis 1976 ».
Une conseillère à l'éducation préscolaire

« J'ai laissé 30 ans d'enseignement derrière moi, car je suis tombée en amour avec la vision du programme Passe-Partout! J'espère de tout mon cœur que le fléau des maternelles 4 ans ne fera pas mourir ce programme si précieux et pour les enfants et pour les parents!!! »
Une conseillère pédagogique

À la lecture des commentaires, quatre façons différentes d'appréhender l'avenir de Passe-Partout se dégagent. Certaines répondantes sont confiantes, car le programme est un succès reconnu dans leur milieu, d'autres sont inquiètes ou méfiantes. Et finalement, on retrouve de nombreuses personnes qui démontrent plutôt une attitude de militantes, c'est-à-dire qu'elles ressentent les menaces quant à la mise au rancart du programme, mais qu'elles sont prêtes à se mobiliser pour défendre la plus-value de Passe-Partout.

Perspectives quant à l'avenir du programme Passe-Partout

| | Citations |
|-----------------------|--|
| La confiance | « Je suis confiante, car je sais que le service est énormément apprécié autant par les enfants, les familles, les écoles. C'est deux services différents, on se complète. » |
| L'inquiétude | « Avec la volonté du gouvernement de mettre de l'avant ses projets de maternelles 4 ans, et ce, en dépit du succès de Passe-Partout, il est difficile de demeurer confiant. Nous nous questionnons beaucoup quant à l'avenir du service et les changements qui y seront apportés. » « Moi, je suis pessimiste, mais je crois que Passe-Partout ne sera plus dans 4 à 8 ans. » |
| La frustration | « Je me demande bien ce qu'il adviendra de nous. Je sens que nous serons utilisées comme ressources pour la maternelle 4 ans, pour le volet parent, et ça ne me plaît pas. Passe-Partout a sa place. Je me sens plutôt arnaquée qu'inquiète...» |
| L'engagement militant | « Je suis consciente des enjeux politiques, je ne suis pas dupe. On doit se mobiliser, pas pour défendre nos jobs, mais pour la promotion du programme. » « Je ne peux me résoudre à croire qu'un programme d'une telle valeur pourrait être menacé. Je suis positive et prête à en défendre la pertinence. » |

Dans un contexte où Passe-Partout est déployé de façon très variable dans les milieux, il serait bénéfique d'uniformiser certaines pratiques, par exemple s'assurer d'un nombre minimal de rencontres avec les parents. Cependant, les milieux souhaitent avoir l'opportunité d'y ajouter une couleur locale et certaines personnes craignent une approche mur-à-mur.

« La diversité du programme est une grande richesse. C'est cette flexibilité dans les façons de faire qui a fait évoluer le programme. Cette grande flexibilité permet aussi de répondre aux besoins spécifiques des milieux. Il n'y a pas qu'une seule formule gagnante. »
Une conseillère à l'éducation préscolaire

Le programme est d'abord présenté comme « un soutien à la compétence parental », et c'est *a priori* ce qui en fait sa spécificité. Cependant, les réponses obtenues dans le sondage à la question suivante demeurent éloquentes : les trois volets (parents, enfants, parents/enfants) sont indissociables et Passe-Partout ne peut pas se priver d'un de ces aspects.

| Choisissez l'affirmation avec laquelle vous êtes le plus en accord : | |
|---|---------------|
| | Résultats (%) |
| 1. Je considère que le volet soutien aux compétences parentales est l'aspect le plus important du programme Passe-Partout. | 4% |
| 2. C'est l'intervention auprès des enfants qui est le cœur de mon travail. | 2% |
| 3. À mon avis, les trois volets du programme Passe-Partout sont indissociables (volet enfant, volet parent, volet parent-enfant, voir le cadre d'organisation); il n'y en a pas un qui est plus important que les autres. | 93% |

Nombreuses sont les personnes ayant ajouté un commentaire à cette question, signifiant l'embarras qu'elle leur a causé. Si l'importance des trois volets fait consensus, c'est parce qu'ils forment un tout et que c'est d'abord pour favoriser l'intégration scolaire positive et la réussite éducative des enfants que le programme a été créé. Il n'en demeure pas moins qu'une majorité des commentaires rappellent l'importance du soutien à la compétence parentale. C'est sur cet aspect que les répondantes sentent apporter « un petit plus » qui fait la différence. Et surtout, c'est à ce niveau que leur expertise se démarque.

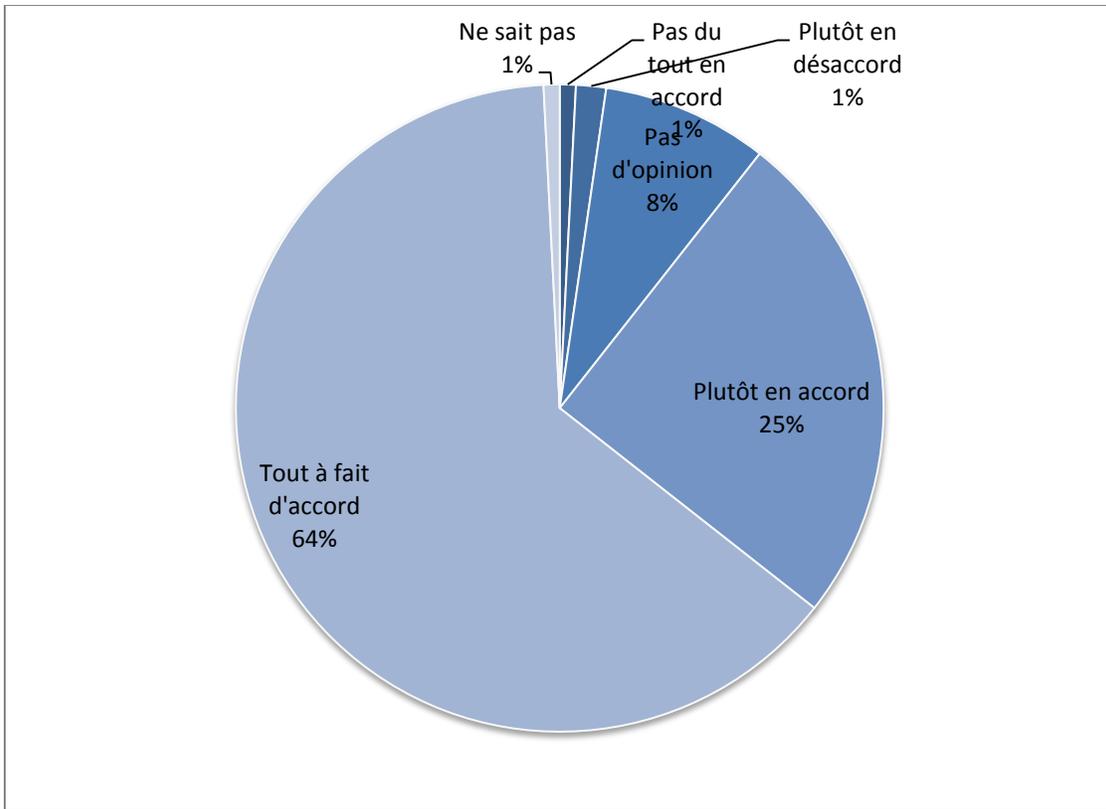
« Je considère qu'il est primordial de d'abord établir un lien significatif avec l'enfant pour obtenir la confiance du parent et travailler avec lui de façon efficace »
Une agente de service social

« Je considère quand même que le premier rang est celui des parents dans les milieux moins favorisés, car il faut les réconcilier avec leur propre passé scolaire; beaucoup sont décrocheurs. Si le parent "embarque" et se sent dans un climat bienveillant, son enfant suivra! »
Une conseillère à l'éducation préscolaire

« Je sens que j'apporte un grand soutien aux parents à plusieurs égards : informations, soutien dans leurs démarches pour des évaluations, accompagnement et conseils. Une belle relation de confiance »
Une conseillère à l'éducation préscolaire

Nous avons demandé quel est ou quels sont les changements au programme qui semblerait positif. Un élément se démarque : inscrire le programme Passe-Partout dans le cadre de la première transition scolaire. En effet, 89 % des répondantes sont en faveur de cette proposition, dont 64 % qui sont « tout à fait d'accord ».

Pour ou contre : inscrire le programme Passe-Partout dans le cadre de la première transition scolaire



Le Groupe de travail Passe-Partout (GTPP) travaille déjà à démontrer l'arrimage entre le *Guide pour une première transition scolaire de qualité* de 2010 du MFA (en collaboration avec le MEES et le MSSS) et le cadre d'organisation du programme Passe-Partout. Les tableaux suivants sont réalisés par le GTPP. Il s'agit d'un travail évolutif (en date du 20 avril 2017), qui n'a pas été publié, mais qui est présenté dans ce rapport avec l'approbation du GTPP.

Passe-Partout : un programme qui soutient la première transition scolaire
(Groupe de travail Passe-Partout, document évolutif, en date du 20 avril 2017)

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

| Principaux facteurs de protection issus du Guide de soutien pour une première transition réussie | Éléments présents à Passe-Partout | La recherche |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Adopter en tout temps des attitudes positives envers les parents. • Développer et entretenir des relations de collaboration avec les parents. • Associer les parents dans l'organisation de certaines activités de transition. • Informer les parents des services disponibles à l'école | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Accueil et respect du parent tel qu'il est, avec ses valeurs et ses convictions. ❖ Interventions destinées à nourrir le sentiment d'efficacité des parents. ❖ Contact régulier qui crée un sentiment d'appartenance et d'importance pour le parent (rencontres, téléphone, courriel, lettre). ❖ Disponibilité des intervenants pour écouter les parents au regard de leur questionnement et de leurs inquiétudes (lors des rencontres de groupes ou individuellement). ❖ Considération pour le savoir et les connaissances des parents, plutôt que de les percevoir comme des « récepteurs » de savoir professionnel (éviter attitude de positionnement en expert). ❖ Favorisation de la présence du père, reconnaissant son influence dans le développement et la réussite scolaire de l'enfant. ❖ Mise en lumière et valorisation des « bons coups » des parents. ❖ Contact régulier qui crée un sentiment d'appartenance et d'importance pour le parent (téléphone, courriel, lettre). ❖ Sensibilité à la vulnérabilité des parents qui ont à composer avec la différence et rôle-conseil afin de les orienter vers les bonnes ressources. ❖ Interventions destinées à nourrir le sentiment d'efficacité des parents. | <p><i>Des facteurs de réussite de la relation-école-famille lors de la transition seraient un accueil chaleureux par les enseignantes, la multiplication des occasions de rencontre pour construire la confiance, les messages exprimant que la participation parentale est souhaitée et valorisée, la communication de l'information pertinente (Deslandes et Jacques, 2004).</i></p> <p><i>Certains parents ne feraient pas confiance à l'école et préféreraient ne pas révéler les difficultés de leur enfant qui entre à la maternelle (Aubert, 2007).</i></p> <p><i>Une méta-analyse dont les résultats ont été publiés en juillet 2012 démontre clairement l'effet positif, sur la réussite scolaire, des actions ou initiatives destinées à augmenter l'engagement parental, de la prématernelle à la fin du secondaire. (Réunir Réussir)</i></p> <p><i>L'implication parentale ou familiale influe positivement sur la réussite scolaire, et ce, autant celle des élèves issus des milieux défavorisés ou pluriethniques que celle des élèves des autres types de milieux (Serge J. Larivée 2009)</i></p> |

DEUXIÈME PRINCIPE :

Le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives.

| Principaux facteurs de protection issus du Guide de soutien pour une première transition réussie | Éléments présents à Passe-Partout | La recherche |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Développer une collaboration entre l'ensemble des acteurs concernés par la vie de l'enfant (la famille, le service de garde, l'école, les partenaires de la communauté, des CSSS, des centres de réadaptation, etc.). • Reconnaître l'apport et l'expertise de chacun dans une vision de complémentarité et non de compétition. • Diversifier et faciliter les communications entre les divers acteurs, autant à l'interne qu'à l'externe. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Connaissance des services offerts à la famille dans notre réseau ainsi que dans les différents organismes et partenaires de la région. ❖ Enrichir l'offre de service. ❖ Valorisation de la complémentarité des services et expertises des organismes communautaires. ❖ Reconnaissance de l'expertise de chaque partenaire et référence selon les besoins des parents. ❖ Participation active aux différentes tables de concertation et instances régionales de concertation. ❖ Par ses actions, la conseillère à l'éducation préscolaire prépare l'enfant à l'école, mais prépare aussi l'école à l'arrivée de chaque enfant et de son parent. Il y a un travail de réciprocité. ❖ Information de la mission et des services offerts à Passe-Partout à l'intérieur de notre propre réseau, incluant les différents organismes de la région. ❖ Transmission de valeurs positives relatives à l'école. ❖ Considération des mandats des différents organismes et partenaires gravitant autour de l'enfant. ❖ Lien avec diverses ressources disponibles, ex : Naître et grandir | <p><i>On sait toutefois que l'attitude envers l'école commence à se construire avant l'entrée à la maternelle, qu'elle est déjà présente dans la façon dont les parents et les milieux éducatifs parlent de l'école à l'enfant (Ramey et Ramey, 1999).</i></p> <p><i>Dans une perspective écosystémique, on s'intéresse non plus seulement à la préparation des enfants à l'entrée à la maternelle, mais aussi, et surtout, à la préparation de l'école à l'arrivée de chaque enfant. Une école prête est une école qui :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • relie les familles, les milieux éducatifs préscolaires, la communauté et l'école; • établit ces relations avant le début des classes; • joins les personnes concernées avec une intensité appropriée (Early, 2004). <p><i>Dans une perspective écosystémique, les familles, les milieux éducatifs préscolaires, l'école et la communauté ont tous un rôle à jouer dans la transition des enfants à la maternelle. La compréhension commune des enjeux de la transition et la concertation entre les divers partenaires sont donc cruciales (Ruel, 2009; Doherty, 2004),</i></p> <p><i>Le manque de connaissances des éducatrices et des enseignantes sur le contenu du programme éducatif appliqué dans l'autre réseau est aussi mentionné (Cormier, 2003).</i></p> |

TROISIÈME PRINCIPE : La planification, l'organisation et l'évaluation continue des activités transitionnelles

| Principaux facteurs de protection issus du Guide de soutien pour une première transition réussie | Éléments présents à Passe-Partout | La recherche |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Établir une démarche de transition planifiée entre la commission scolaire et les différents services de garde de son territoire. • S'assurer que les pratiques de transition s'inscrivent dans une démarche planifiée, vivante et structurée associant tous les partenaires concernés. • S'assurer qu'une personne soit clairement dédiée à la promotion et au suivi des transitions dans chaque milieu concerné. • Favoriser l'engagement et le partage des responsabilités dans le respect des rôles de chacun. • Élaborer rapidement, s'il y a lieu, un plan de service individualisé intersectoriel (PSII). • Évaluer, conjointement et sur une base régulière, les pratiques de transition déployées dans les milieux. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ L'intervenante assure le « leadership » dans la planification des activités de transition vers la maternelle. ❖ Animation de diverses activités de transition vers la maternelle dans les locaux de l'école et prioritairement le jour. ❖ Évaluation annuelle de la démarche de transition planifiée et vécue pour s'assurer de son efficacité et la bonifier, au besoin. ❖ Utilisation d'outils de transition vers l'école avec suggestion de pistes d'intervention. ❖ Rencontres planifiées au besoin entre CPE, CMR, CRDI, Passe-Partout et l'école dans le but favoriser une transition harmonieuse. ❖ Une attention particulière est apportée aux enfants ayant des besoins particuliers et leur famille afin de favoriser une transition harmonieuse et bien adaptée selon les besoins. | <p><i>On sait toutefois que l'attitude envers l'école commence à se construire avant l'entrée à la maternelle, qu'elle est déjà présente dans la façon dont les parents et les milieux éducatifs parlent de l'école à l'enfant (Ramey et Ramey, 1999).</i></p> <p><i>Les activités de transition avant le début de la maternelle peuvent inclure (...) l'entraînement à des routines et les discussions dans la famille en préparation à l'école; les discussions entre parents au sujet de la maternelle (...) (LaParo, Kraft-Sayre et Pianta, 2003).</i></p> <p><i>Les activités de transition, particulièrement avant l'entrée de l'enfant à la maternelle, sont encore trop peu nombreuses au Québec (Ruel et Moreau, 2009).</i></p> <p><i>Offrir une variété d'activités aux parents, dans un esprit de complémentarité et de les adapter aux besoins des parents. (Serge J. Larivée 2009)</i></p> |

QUATRIÈME PRINCIPE :

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

| Principaux facteurs de protection issus du Guide de soutien pour une première transition réussie | Éléments présents à Passe-Partout | La recherche |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître le temps requis pour la planification, l'organisation, la mise en place et l'évaluation des activités de transition par les divers personnels. • Personnaliser la durée et l'intensité des activités de transition afin de répondre aux besoins et particularités de l'enfant, de sa famille et des milieux. • Mettre en place un plan de formation continue pour chaque catégorie de personnel. • S'assurer de prévoir les budgets nécessaires. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Planification, organisation et mise en place du programme Passe-Partout dans les différentes écoles. ❖ Collaboration avec le personnel scolaire, les enseignants à l'éducation préscolaire, les éducatrices des services de garde, la direction de l'école et autres partenaires. ❖ Soutien aux familles dont les enfants ont des besoins particuliers (psychologie, psychoéducation, orthophonie...). ❖ Utilisation d'un vocabulaire, d'attitudes et d'une posture d'intervention permettant de prendre soin de la sensibilité des parents (surtout lorsqu'il faut accompagner la différence). ❖ Promotion d'une pratique réflexive en s'assurant d'être à l'affut des nouvelles recherches. | <p>Étant donné que les garderies/Passe-Partout sont susceptibles d'accueillir au moins 20% de jeunes avec des besoins particuliers, nous pouvons compter sur un budget protégé pour offrir des services à ces jeunes et de la formation aux éducatrices. –extrait Webinaire « Les jeunes enfants plus vulnérables – Le top 10 d'une transition réussie de la garderie à l'école. Égide Royer</p> |

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

| Principaux facteurs de protection issus du Guide de soutien pour une première transition réussie | Éléments présents à Passe-Partout | La recherche |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Assurer le partage des informations pertinentes (ex. : portrait global, rapports) dans le respect des règles régissant la confidentialité. • Demeurer centré sur les besoins de l'enfant et de sa famille tout au long de la transition. • Miser sur la qualité de la relation avec l'enfant et sa famille. • Assurer la prise en compte de la situation personnelle de chaque enfant. • Mettre en évidence les forces de l'enfant. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Collaboration avec les partenaires (CPE, CIUSSS, maison de la famille) afin d'assurer un partage des informations pertinentes à l'intégration des enfants en besoins particuliers ❖ Collaboration entre les intervenantes du programme Passe-Partout, les enseignantes de l'éducation préscolaire, les éducatrices des services de garde et la direction de l'école. ❖ Présentation aux services éducatifs, directions d'école et enseignantes du préscolaire d'un portrait global de la clientèle en transition vers la maternelle. ❖ Participation des intervenantes Passe-Partout aux journées d'accueil de la maternelle. ❖ Conduite éthique à l'égard des parents et des enfants. | <p><i>Le manque de continuité entre les CPE et la maternelle ainsi que le manque d'information des enseignantes sur ce qui s'est fait dans les milieux de garde fréquentés par leurs élèves sont soulignés (Beauséjour et autres, 2004)</i></p> <p><i>Nous mettons une priorité sur la prévention, chez les enfants de trois à cinq ans, des problèmes de langage et de comportement. Dépistage systématique des jeunes à risque. – extrait Webinaire « Les jeunes enfants plus vulnérables – Le top 10 d'une transition réussie de la garderie à l'école. Égide Royer</i></p> <p><i>Nous possédons, en tant que garderie/ Passe-Partout, des ententes (CLSC, CRDI, CRDP et au besoin cliniques privées) relatives aux services d'orthophonie, de psychologie, de psychoéducation, d'ergothérapie et autres : formation et consultation. –extrait Webinaire « Les jeunes enfants plus vulnérables – Le top 10 d'une transition réussie de la garderie à l'école. Égide Royer</i></p> <p><i>Un petit carnet de transition, donné aux parents, accompagne les jeunes en besoins particuliers lors de leur passage en maternelle : force du jeune et suivi accordé dans la dernière année. –extrait Webinaire « Les jeunes enfants plus vulnérables – Le top 10 d'une transition réussie de la garderie à l'école. Égide Royer</i></p> |

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

| Principaux facteurs de protection à mettre en place | Quelques éléments présents à Passe-Partout | La recherche |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Parler positivement de l'enfant et de sa famille. • Multiplier les occasions de parler positivement de l'école. • Sensibiliser le personnel à l'importance des transitions de qualité. | <ul style="list-style-type: none"> • Transmission de valeurs positives relativement à l'école • Le programme Passe-Partout est un rite de passage sécurisant pour l'enfant et pour ses parents. • Les ateliers tant pour les enfants que pour les parents sont offerts dans un contexte ludique. • Les ateliers offerts aux enfants permettent de donner le goût de l'école, d'initier l'enfant au milieu scolaire et de favoriser son développement global. • Les ateliers offerts aux parents sont basés sur les facteurs de réussite scolaire (importance de la littératie et de la numératie, autorégulation, lien d'attachement, etc.) • Des activités parents-enfants sont organisées afin de favoriser chez l'enfant et le parent, les 4 axes de l'attachement (la proximité, la sensibilité, réciprocité et engagement). • Les ateliers offerts aux parents favorisent l'intégration de la famille et le rapprochement au contexte scolaire (un pont entre la maison et l'école) • Les rencontres des parents sont offertes dans un contexte d'échange. • Les rencontres offertes aux parents visent à aider les parents à connaître et à comprendre davantage les divers aspects du développement de l'enfant de 4 ans afin de mieux répondre à ses besoins. | <p>Nous prenons comme référence pour nos actions auprès des jeunes en besoins particuliers les pratiques exemplaires qui ont été implantées et évaluées en petite enfance en Amérique du Nord. –extrait Webinaire « Les jeunes enfants plus vulnérables – Le top 10 d'une transition réussie de la garderie à l'école. Égide Royer</p> |

Développer l'aspect « transition scolaire » dans le programme Passe-Partout ne signifie pas de retirer les autres mesures de transition déjà existantes, au contraire. Passe-Partout nous apparaît le programme le plus apte à centraliser et coordonner les efforts pour la transition scolaire, mais dans une perspective de complémentarité des actions. La FPPE salue ainsi le soutien financier récemment octroyé par le ministre de l'Éducation aux CPE et aux organismes communautaires famille pour favoriser l'implantation de mesures de transition. Il en va de même pour l'entrée progressive à la maternelle, une mesure chère au personnel enseignant, qui se doit d'être maintenue.

En somme, la FPPE considère qu'il est primordial de miser sur la première transition scolaire pour favoriser une intégration harmonieuse et ainsi jeter les bases d'un parcours scolaire réussi. Il est démontré qu'une première transition scolaire de qualité, qui met entre autres l'accent sur la collaboration avec la famille, favorise la persévérance et la réussite éducative. Des mesures pour faciliter la transition doivent donc faire partie intégrante du continuum de services publics offerts et avoir pour ancrage le réseau scolaire. Pour soutenir une première transition scolaire de qualité, le programme Passe-Partout s'avère la meilleure source d'inspiration.

La FPPE émet les recommandations suivantes :

1. De formaliser les mesures qui soutiennent une première transition scolaire de qualité dans le continuum des services éducatifs québécois du ministère de l'Éducation.
2. De déployer le programme Passe-Partout dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec pour favoriser le soutien aux compétences parentales et une première transition scolaire de qualité.

3.2 Développer le rôle d'agent pivot pour une meilleure coordination

Le rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance est formel : il y a des lacunes importantes en matière de coordination des services publics offerts aux enfants de 4 ans et leurs parents. En 2012, le CSE faisait un constat similaire : « On note un manque de coordination entre les différents services aux jeunes enfants et des discontinuités qui s'ensuivent dans leur expérience éducative ⁴⁶».

Pour l'ensemble des enfants, une meilleure continuité doit être assurée entre les services de garde éducatifs et le milieu scolaire. Pour les enfants qui y ont recours, une telle interface doit également comprendre les services qui relèvent du MSSS. Il s'agit d'une condition de base pour assurer la qualité des services.

D'abord, comme la maternelle 4 ans TPMD est pensée dans une perspective de complémentarité, spécifiquement pour les enfants de milieux défavorisés ne fréquentant pas de services de garde, son déploiement n'aurait pas dû nuire à la cohésion des services offerts. Pourtant, pour bien des garderies et des services de garde éducatifs en milieu familial, tout comme le programme Passe-Partout, l'ouverture de classe de maternelles 4 ans TPMD a engendré des coupures de services et du stress quant à une

éventuelle rupture de services, une situation déplorable. D'ailleurs, selon les données de la chercheuse France Capuano, 81% des enfants qui fréquentent une maternelle TPMD avaient fréquenté un service éducatif avant d'entrer à la maternelle 4 ans⁴⁷. Il y a donc lieu de poursuivre la réflexion pour déterminer quelles sont les meilleures avenues pour rejoindre les enfants de milieux défavorisés et favoriser leur réussite éducative, et ce, sans affaiblir certains services et ainsi nuire à la collaboration et la concertation entre les milieux.

Dans son avis de 2012, le CSE fait les constats suivants :

« Malgré les mécanismes de concertation existants, plusieurs observateurs notent le manque de liens entre les milieux de vie et d'apprentissage des enfants. Le manque de continuité entre les CPE et la maternelle ainsi que le manque d'information des enseignantes sur ce qui s'est fait dans les milieux de garde fréquentés par leurs élèves sont soulignés (Beauséjour et autres, 2004). On déplore aussi l'interruption, au moment de l'entrée à l'école, de certains services offerts par exemple aux enfants qui ont des difficultés de langage. La méconnaissance des intervenantes concernant la réalité de leurs vis-à-vis des autres secteurs nuit au respect mutuel, à la collaboration et à la concertation et, ultimement, à la continuité. Le manque de connaissances des éducatrices et des enseignantes sur le contenu du programme éducatif appliqué dans l'autre réseau est aussi mentionné (Cormier 2003). D'autres observateurs (Bureau 2010) notent le manque de collaboration entre les intervenantes du service d'animation Passe-Partout et les enseignantes du préscolaire, alors que les premières devraient être considérées comme une source d'information importante et des partenaires incontournables de la transition ⁴⁸».

Les personnes ayant participé aux forums citoyens de la Commission sur la petite enfance ont identifié les lacunes suivantes en ce qui a trait à la coordination des services (MFA-MEES-MSSS) : « un travail en vase clos, une lourdeur administrative, un désengagement et un manque de vision concertée, un manque de cohésion et de communication, un éparpillement des services et la cohabitation de différentes règles et cultures ⁴⁹».

À titre de solution, la FPPE propose de développer le rôle d'agent pivot pour la première transition scolaire dans le réseau de l'éducation et d'en faire ainsi le point d'ancrage pour la coordination des services. Comme elles détiennent déjà l'expertise requise, qu'elles interviennent dans un programme (Passe-Partout) qui est en tout point compatible avec les principes de base d'une première transition de qualité, ce sont les personnes conseillères à l'éducation préscolaire qui doivent jouer ce rôle.

Certains intervenants de la Commission sur l'éducation à la petite enfance proposaient d'ailleurs que le MEES assure le leadership en matière de petite enfance, mais certaines personnes craignaient que cela entraîne une vision trop scolarisante⁵⁰. De telles craintes seraient apaisées si ce rôle de coordination était joué par des conseillères et conseillers à l'éducation préscolaire puisque la philosophie du programme Passe-Partout s'oppose à une approche trop scolarisante.

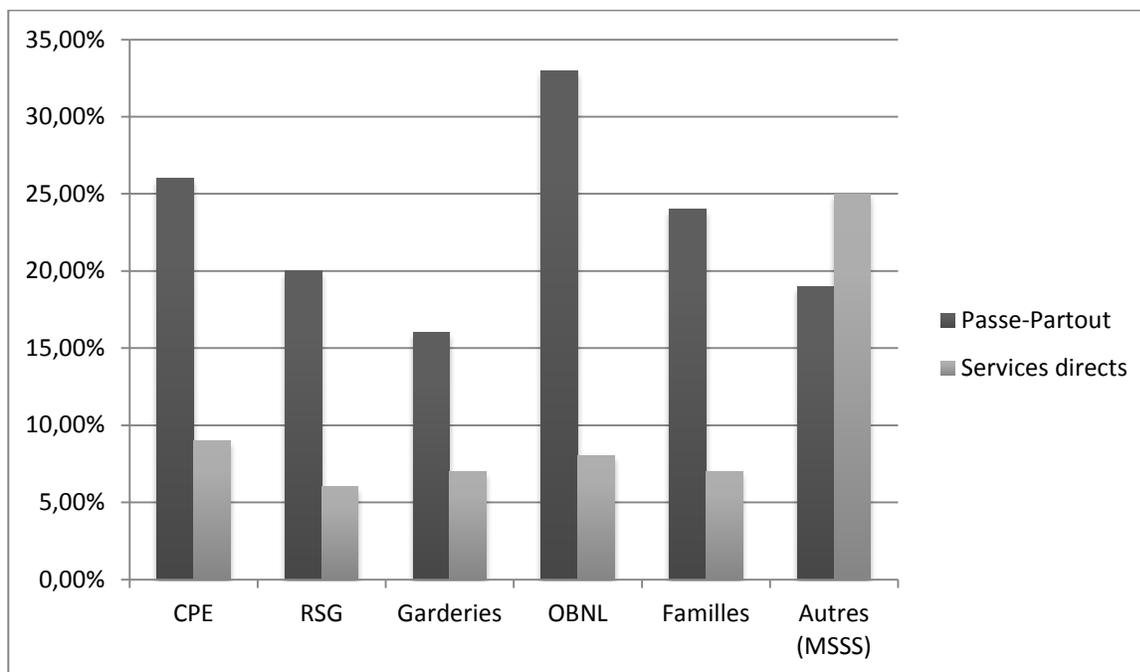
De plus, comme l'école est le lieu d'entrée de l'ensemble des enfants, peu importe leur parcours, c'est l'école qui doit servir d'interface. C'est le seul point commun à tous les enfants. D'ailleurs, dans une perspective écosystémique, il revient à l'école de se préparer à recevoir les élèves et non uniquement à l'enfant de se préparer à l'école. Une école prête est une école qui :

- « Relie les familles, les milieux éducatifs préscolaires, la communauté et l'école;

- Établis ces relations avant le début des classes;
- Joins les personnes concernées avec une intensité appropriée ⁵¹».

Pour jouer un rôle d'agent pivot, il faut savoir collaborer avec des personnes qui interviennent dans différents milieux. C'est ce que font les conseillères et les conseillers d'éducation préscolaire. En effet, dans le cadre du programme Passe-Partout, ces personnes sont appelées à travailler avec un ensemble de personnes de l'équipe-école, mais aussi des intervenants de l'extérieur du milieu scolaire. Le graphique suivant émane des résultats du sondage FPPE. Il compare le niveau de liens et de lieux d'interventions entre les professionnelles et professionnels du programme Passe-Partout et celles offrant des services directs de prévention, d'intervention et d'évaluation (psychologues, orthophonistes, psychoéducatrices et psychoéducateurs, orthopédagogues professionnelles, etc.). Il en ressort que, mis à part les liens avec les centres de réadaptations en déficiences physiques et en déficiences intellectuelles qui relèvent du MSSS, les intervenantes Passe-Partout interviennent avec des milieux beaucoup plus diversifiés. En effet, près de 25 % de ces personnes mentionnent travailler en collaboration et avoir à se déplacer dans des CPE, des organismes communautaires (OBNL) et directement dans les familles. Encore une fois, cela démontre qu'elles et ils sont tout à fait outillées pour un rôle de pivot.

Liens et lieux d'interventions du personnel professionnel



Lorsqu'on fait référence au rôle d'agent pivot pour la première transition scolaire, on peut penser au modèle développé dans le milieu de la santé notamment par l'approche « école en santé ». Ce travail implique « une fonction *d'interface* entre différents domaines de pratique ainsi qu'entre différents groupes sociaux ⁵²». L'agent pivot doit initier des stratégies, amener les interlocuteurs à y adhérer et agir comme médiateur. Ce rôle nécessite du *leadership*, mais il ne s'inscrit pas dans une perspective hiérarchique.

Plusieurs commentaires des répondantes du sondage prouvent qu'elles jouent déjà un tel rôle, mais sans qu'il leur soit reconnu. D'autres souhaitent pouvoir développer cet aspect.

« Je crois que nous pourrions offrir beaucoup plus de soutien aux parents, aux enfants et aux enseignants en ciblant de façon plus significative la transition [...]. Nous pourrions exercer un rôle direct auprès des maternelles 5 ans [...], assurer ainsi un suivi beaucoup plus efficace pour le système scolaire et beaucoup plus signifiant pour les parents.

Exemple : nous pourrions être présents à l'accueil des classes 5 ans, [...] bâtir des activités avec les enseignantes de maternelle. Je crois fermement qu'avec notre expertise développée nous pourrions élargir notre spectre d'action ».

Une conseillère à l'éducation préscolaire

« Je crois que l'expertise développée à P-P devrait être davantage considérée. Nous pourrions être des « coach parents », conseiller les directions ou enseignants dans leur approche avec les parents, entre en charge du volet « transition », etc. »

Un conseiller à l'éducation préscolaire

Il faut souligner que le rôle « d'agent pivot » s'inscrit dans un *momentum* où de nouvelles pratiques professionnelles émergent. Ces « nouveaux métiers » qui assurent une interface entre différents milieux sont en émergence, entre autres parce qu'ils préconisent l'interdisciplinarité et commande une grande flexibilité d'action.

En somme, il est important de mieux coordonner les efforts et de mettre en place des mesures variées, adaptées aux réalités des milieux, et financées adéquatement. Les conseillères et conseillers en éducation préscolaire sont les mieux placés pour agir comme intervenant pivot pour la première transition scolaire, car leur rôle principal est de faire le pont entre la famille et le milieu scolaire et de soutenir la compétence parentale. Ces professionnelles et professionnels des commissions scolaires collaborent déjà avec les différents acteurs concernés par la vie de l'enfant et sont bien outillés pour exercer un rôle-conseil dans une perspective de complémentarité des actions.

La FPPE émet les recommandations suivantes :

3. De reconnaître l'expertise développée et le rôle d'agent pivot en matière de première transition scolaire des conseillères et conseillers en éducation préscolaire.

3.3 Le nécessaire ajout de ressources

Le manque de ressources disponibles n'a d'égal que les besoins des enfants d'âge préscolaire en matière de services professionnels. Chez les répondants, nombreuses sont les personnes déplorant le manque

récurrent de ressources. Dans le cadre du programme Passe-Partout, le personnel déplore des compressions historiques et le moratoire financier qui ébranle la stabilité du programme. Plusieurs font également état de coupures de postes, surtout dans un contexte où un nombre important de conseillères et de conseillers à l'éducation préscolaire se trouvent dans une situation de précarité avec un statut de surnuméraires. Le manque de ressources influence la quantité, mais aussi la qualité des services offerts aux enfants.

« Nous avons une situation financière venant jouer sur les effectifs des ressources humaines qui fait que malgré la clientèle en croissance démographique, le travail est assumé par le même nombre de conseillers en éducation préscolaire. Aucune embauche n'a eu lieu depuis les 5 dernières années malgré la croissance de clientèle ».
Une conseillère à l'éducation préscolaire

« On a augmenté le nombre d'enfants par groupe et diminué les conditions de travail. J'ai à faire beaucoup de tâches de secrétariat. »
Une conseillère à l'éducation préscolaire

« On peut aisément ressentir les contrecoups des coupures au niveau des ressources financières. Le temps de préparation pour certaines de mes collègues a été lourdement affecté et le soutien par les TES également ».
Une conseillère à l'éducation préscolaire

« Nous prôtons la prévention, mais nous n'avons pas de soutien de psychologue ou d'orthophonistes pour des enfants à besoins particuliers ».
Une conseillère à l'éducation préscolaire

En ce qui a trait aux services directs aux élèves pour le dépistage et l'intervention précoces, nous avons déjà exposé les importantes disparités dans l'offre de services selon les milieux et le manque de ressources est documenté. Dans le sondage, les commentaires émis par les orthophonistes sont particulièrement éloquentes et démontrent clairement que le niveau de service offert est très variable selon les milieux, une situation clairement déplorable. On retrouve en effet des milieux où les services sont absents ou quasi absents; des milieux qui ont recours à ces ressources que de façons sporadiques ainsi que des commissions scolaires qui ont plutôt choisi de développer les services favorisant le développement de compétences en littératie de façon beaucoup plus concertée avec l'équipe-école. Une approche où l'on jumèle à la fois l'approche collaborative et spécialisée est le modèle à suivre.

Aucun service d'orthophonie

- « Aucun service en orthophonie n'est alloué pour les maternelles 4 ans de ma commission scolaire ».
- « Je trouve fort déplorable que notre CS choisisse de n'offrir aucun service en orthophonie aux enfants de 4 ans que ce soit Passe-Partout ou maternelle 4 ans ».

Approche de services spécialisés

- « Ma présence dans le groupe n'est qu'occasionnelle. Je vois les enfants et leurs parents dans mon bureau 2 jours/semaine ».

Approche collaborative et concertée

- « Depuis ses débuts, nous avons 2 jours/semaine d'orthophonie consacrés aux enfants inscrits au Programme Passe-Partout. Je suis en lien constant ».
- « Notre service d'orthophonie dans le cadre du Programme Passe-Partout est unique à notre CS. Je ne pense pas que les autres CS engagent des orthophonistes pour oeuvrer auprès des enfants de Passe-Partout ».

Le ratio de professionnelles ou professionnels par élèves est le plus souvent désastreux. Par exemple en 2014-2015, selon les calculs réalisés par la FPPE, on dénombre en moyenne, pour l'ensemble du Québec, plus de 2800 élèves par orthophoniste, près de 1800 élèves par psychoéducatrice ou psychoéducateur et 2075 élèves par psychologue. De tels ratios démontrent clairement le manque de ressources professionnelles et ne peut qu'impliquer un manque de service.

Faute de ressources, les listes d'attente pour une évaluation s'allongent affreusement, ce qui va aussi à l'encontre d'un repérage rapide. Comme l'explique Johanne Pomerleau, présidente de la FPPE, dans une lettre publiée dans *Le Devoir*, c'est en raison d'un manque de services que certains retards deviennent d'ailleurs plus importants :

« Tout le monde s'accorde sur l'importance de dépister et d'intervenir de façon précoce. Malheureusement on constate, dans plusieurs commissions scolaires, que seuls les élèves ayant une « cote » EHDAA ont droit à des services professionnels et, encore, ces services sont généralement insuffisants. Qu'en est-il des enfants à risque, ceux qui ne rentrent pas dans une petite case ? Trop souvent, leur petit problème se transforme en retard d'apprentissage et devient suffisamment grave pour finalement obtenir des services. Bravo pour l'intervention précoce ! Si on veut réellement s'assurer que tous les élèves obtiennent rapidement les services dont ils ont

besoin, il faut organiser des procédures de dépistage et d'intervention précoce de façon structurée, concertée et centralisée. ⁵³»

Face à de telles situations, plusieurs parents en viennent d'ailleurs à recourir à des services privés, ce qui va bien sûr à l'encontre du principe de l'égalité des chances. Une évaluation en orthophonie ou en psychologie coûte environ 1000\$. Les enfants issus de familles moins aisées sont directement désavantagés par le manque de services publics offerts par les commissions scolaires. Ce sont aussi les familles de la classe moyenne qui doivent se priver afin d'offrir des services professionnels à leurs enfants, et ce, alors que les commissions scolaires ont l'obligation légale d'assurer l'accès à de tels services publics. Dans un contexte où l'offre de services privés se multiplie, le ministre doit envoyer un message clair : c'est l'expertise publique développée au sein des commissions scolaires qu'il faut valoriser.

C'est pourquoi la FPPE souhaite voir les promesses du budget 2017-2018 se concrétiser dans les règles budgétaires des commissions scolaires par des mesures dédiées pour l'ajout de ressources professionnelles. En effet, nous prôtons le travail interdisciplinaire et les liens entre l'équipe-école, mais dans plusieurs cas, il est primordial que les mesures d'ajouts de ressources précisent les types de services. Il faut s'assurer de retrouver le bon intervenant au bon endroit. Les mesures ne doivent pas être interchangeables. Le personnel professionnel fait trop souvent les frais des coupures : en 2014-2015, 250 postes ont été supprimés; en 2015-2016, 125 coupes sont ajoutées.

De plus, dans un contexte de rareté des ressources professionnelles, une organisation centralisée au niveau de la commission scolaire est également nécessaire pour éviter le saupoudrage et la répartition inéquitable des ressources entre les écoles : pensons en particulier aux petites écoles qui ne peuvent pas se doter de l'ensemble des ressources professionnelles requises pour offrir les services éducatifs complémentaires. Les mesures budgétaires décentralisées nuisent directement à l'organisation cohérente des services professionnels en plus d'engendrer des risques de sous-traitance.

Il est primordial d'ajouter un nombre important de ressources professionnelles au sein des commissions scolaires en général et tout particulièrement afin de permettre des interventions adéquates auprès des enfants d'âge préscolaire et leurs parents.

La FPPE émet la recommandation suivante :

4. Ajouter des ressources professionnelles offrant des services aux enfants d'âge préscolaire.

Conclusion

La FPPE a réalisé un portrait de l'intervention des professionnelles et professionnels des commissions scolaires auprès des enfants de 4 ans et de leurs parents à partir principalement d'un sondage en ligne auquel 377 de ses membres ont répondu. Il en ressort que, bien que le niveau de ressources soit nettement insuffisant, des professionnelles et professionnels des commissions scolaires de divers corps d'emplois sont appelés à travailler avec les enfants de 4 ans et leurs parents. Elles et ils interviennent principalement dans le cadre du programme Passe-Partout qui vise à soutenir la compétence parentale et à favoriser une transition harmonieuse vers le milieu scolaire. D'autres interviennent en matière de dépistage, d'évaluation et d'intervention auprès des enfants ayant des besoins particuliers et on retrouve

finalement quelques professionnelles et professionnels en soutien pédagogique au personnel enseignant.

Le travail formidable réalisé par le personnel professionnel s'inscrit dans une perspective de développement global des enfants où l'on valorise l'alliance famille-école-communauté. Leurs actions font la différence au quotidien pour favoriser de premières expériences en milieu scolaire positif, pour soutenir les enfants ayant des besoins particuliers, pour accompagner le personnel enseignant et l'équipe-école devant l'ampleur de la tâche et donc, pour favoriser la réussite éducative et l'équité des chances.

La FPPE souhaite que le travail de ses membres soit reconnu à sa juste valeur et des recommandations sont faites dans cet esprit. Nous recommandons que le programme Passe-Partout puisse être déployé dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec et que le rôle d'agent pivot pour la première transition scolaire soit reconnu pour les conseillères et conseillers en éducation préscolaire. Aussi, nous réitérons nos demandes quant à l'ajout de ressources professionnelles et recommandons que, certains des engagements financiers du budget 2017-2018 se concrétisent par des mesures dédiées à l'ajout de ressources professionnelles dans les règles budgétaires des commissions scolaires.

Pour faire connaître les résultats du sondage et ses revendications, la FPPE s'est dotée d'un plan d'action qui se déploie à la fois au niveau national et local. Ce plan d'action, adopté à l'unanimité par les 19 syndicats membres de la FPPE, se met en place dès le printemps 2017.

Considérant :

- Le consensus quant à l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention précoce;
- Les effets positifs reconnus des mesures favorisant une première transition scolaire de qualité;
- La nécessité de reconnaître les parents comme premiers éducateurs de leur enfant et de prendre en considération leurs propres besoins au moment de la transition scolaire de leur enfant;
- Le besoin d'améliorer la concertation et la continuité des services aux enfants d'âge préscolaire qui relèvent du MFA, du MEES, du MSSS et d'OBNL;
- Que l'école est la porte d'entrée de l'ensemble des enfants et qu'elle doit servir de service d'interface;
- L'importance de miser sur l'expertise déjà développée dans le réseau public d'éducation.

La FPPE recommande :

1. De formaliser et d'assurer la coordination des mesures qui soutiennent une première transition scolaire de qualité dans le continuum des services éducatifs québécois du ministère de l'Éducation.
2. De déployer le programme Passe-Partout dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec pour favoriser le soutien aux compétences parentales et une première transition scolaire de qualité.
3. De reconnaître l'expertise développée et le rôle d'agent pivot en matière de première transition scolaire des conseillères et conseillers en éducation préscolaire.
4. L'ajout de ressources professionnelles des commissions scolaires offrant des services aux enfants d'âge préscolaire dans le cadre de mesures budgétaires dédiées.

-
- ¹ Bouchard 2010; Bouchard et Fréchette, 2011; cité dans Stéphanie Duval et Caroline Bouchard, *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 et des Aînés, 2013, p. 5.
- ² Ministère de la Famille et des Aînés, *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, 2014, p. 13.
- ³ 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 : Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, 2012, p. 29
- ⁴ À partir de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE, © McMaster University, ontario).
- ⁵ Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives (EQDEM)*, 2013, p. 17.
- ⁶ François Larose *et al.*, « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire », *Brock Education*, vol. 13, n°2, 2004.
- ⁷ Conseil supérieur de l'éducation, *Remettre le cap sur l'équité : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, 2016.
- ⁸ Centrale des syndicats du Québec, *Prendre les choses en main pour faire de l'éducation une priorité Mémoire présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre des consultations sur la réussite éducative*, 2016, p. 8.
- ⁹ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, 2012, p. 21.
- ¹⁰ *Ibid.*, p. 78.
- ¹¹ Institut de la statistique du Québec, *op. cit.*, p. 17.
- ¹² Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, *Projet de programme d'éducation préscolaire : Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, 2013, p. 7.
- ¹³ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 41.
- ¹⁴ Centrale des syndicats du Québec, *op. cit.*
- ¹⁵ Ministère de la Famille (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux), *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, 2014.
- ¹⁶ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, 2012.
- ¹⁷ Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, *Projet de programme d'éducation préscolaire : Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, *op. cit.*, p. 9.
- ¹⁸ Legendre, 2005, p. 1404; cité dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Ministère de la Famille et des Aînés, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec, *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, p. 3
- ¹⁹ *Ibid.*, p. 3-4.
- ²⁰ *Ibid.*, p. 3.
- ²¹ Cormier 2003; cité dans Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.* p. 54.
- ²² Direction générale de la formation des jeunes Ministère de l'Éducation du Québec, *Passe-Partout Un soutien à la compétence parentale : Cadre d'organisation destiné aux gestionnaires, aux intervenantes et aux intervenants*, 2003, p. 12-13.
- ²³ Deslande et Jacques, 2004; Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 54.
- ²⁴ François Larose *et al.*, *op. cit.*
- ²⁵ Ministère de la Famille et des aînés, *Accueillir la petite enfance : le programme des services éducatifs de garde, mise à jour*, 2007, p. 12.
- ²⁶ Institut du Nouveau Monde, *Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*, 2017, p. IX - X.
- ²⁷ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 59.
- ²⁸ Micheline Dubé, *A propos des services éducatifs à la petite enfance, quelques innovations des commissions scolaires de régions de Québec et de Chaudière-Appalaches*, 1996; cité dans Groupe de travail Passe-Partout, *Le soutien de la compétence parentale*, mars 1998, p. 19.
- ²⁹ Direction générale de la formation des jeunes Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*, p. 11-12.

-
- ³⁰ Marie-Josée Cotnoir, Évaluation d'une stratégie pour faciliter la transition scolaire des enfants à la maternelle: l'Outil Mon portrait de Magog, Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2015.
- ³¹ Marie-Félix Baril-Nadeau et Catherine Gauthier, « Passe-Partout, un service méconnu et pourtant essentiel », *Nouvelles CSQ*, automne 2016.
- ³² Groupe de travail Passe-Partout, *Le soutien de la compétence parentale*, *op. cit.*, p. 20.
- ³³ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 80.
- ³⁴ *Idem*
- ³⁵ *Ibid.*, p. 9.
- ³⁶ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Rapport du ministre : Mise en oeuvre du service éducatif de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, 2015, p.4.
- ³⁷ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Rapport préliminaire d'évaluation : Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, 2015, p. 9.
- ³⁸ *Ibid.*, p. 19.
- ³⁹ Institut du Nouveau Monde, *op. cit.*, p. VIII.
- ⁴⁰ OCDE (2013); cité dans Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), *Info maternelle 4 ans TPMD*, novembre 2013, vo. 2.
- ⁴¹ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 49.
- ⁴² Centrale des syndicats du Québec, *op. cit.*, p. 21.
- ⁴³ Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports, *Pour un politique de la réussite éducative : L'éducation parlons d'avenir. Document de consultation*, 2016, p. 9-10.
- ⁴⁴ Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation, *L'avenir des commissions scolaires : l'impact sur les services professionnels*, 2014, p. 5-6.
- ⁴⁵ Gouvernement du Québec, *Budget 2017-2018 : Éducation et enseignement supérieur – Un plan pour la réussite : dès la petite enfance et tout au long de la vie*, 2017, p. 6-7.
- ⁴⁶ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 2.
- ⁴⁷ Institut du Nouveau Monde, *op. cit.*, p. 37
- ⁴⁸ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 59.
- ⁴⁹ Institut du nouveau monde, *op. cit.*, p. 49.
- ⁵⁰ *Ibid.*, p. 42.
- ⁵¹ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*
- ⁵² Yves Couturier *et al.*, « Ce que nous apprend le travail des agents pivots sur les approches intégrées : analyse exploratoire du cas de l'approche école en santé », *Service social*, n° 572, 2011.
- ⁵³ Johanne Pomerleau, « Rapprocher argent et écoles, fausse bonne idée », *Le Devoir*, 27 septembre 2016.