



Les transitions au Canada :

Passage de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants à l'enseignement primaire

Rapport pancanadien complémentaire pour la
publication de l'OCDE
*Petite enfance, grands défis V – Cap sur l'école
primaire*

2021



cmec

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

À propos du CMEC

Fondé en 1967, le CMEC donne aux ministres de l'Éducation au Canada une voix collective et leur permet d'assumer leur leadership en éducation aux échelons pancanadien et international. L'organisme aide les provinces et les territoires à exercer leur compétence exclusive en éducation. Pour de plus amples renseignements, consultez notre site Web au www.cmec.ca.



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : TENDANCES DANS LA GESTION ET DANS L'ORGANISATION DES TRANSITIONS DE LA PETITE ENFANCE.....	5
Tendance 1.A : Les responsabilités en matière d'EAJE sont de plus en plus souvent intégrées.....	7
Tendance 1.B : Les enfants vivent, en grande part, plus d'une transition avant d'entrer à l'école primaire.....	11
Tendance 1.C : La scolarité obligatoire peut commencer dès l'âge de trois ans, mais, dans les pays participants, elle commence typiquement à l'âge de six ans.	17
Tendance 1.D : Les transitions font rarement l'objet d'un suivi séparé et sont souvent incluses dans un système plus général de contrôle de la qualité.....	19
Tendance 1.E : Le suivi des transitions par l'intermédiaire de la collecte d'informations sur le développement de l'enfant est courant dans l'ensemble des pays de l'OCDE et des pays partenaires.....	22
CHAPITRE 2 : TENDANCES EN MATIÈRE DE CONTINUITÉ PROFESSIONNELLE LORS DES TRANSITIONS DE LA PETITE ENFANCE.....	24
Tendance 2.A : Les éducatrices et éducateurs du secteur de la petite enfance bénéficient souvent d'un enseignement sur les transitions.....	28
Tendance 2.B : La collaboration des éducatrices et éducateurs entre eux est courante dans les pays participants.	30
Tendance 2.C : Dans la plupart des pays, le leadership joue un rôle vital pour veiller à ce que les transitions fonctionnent bien pour les enfants.	31

CHAPITRE 3 : TENDANCES DANS LA CONTINUITÉ DE L'APPRENTISSAGE LORS DES TRANSITIONS	34
Tendance 3.A : Dans la plupart des pays ayant participé à <i>Petite enfance, grands défis V</i> , y compris dans la plupart des provinces et des territoires du Canada, il existe une continuité dans les programmes d'études entre l'EAJE et l'école primaire.	38
Tendance 3.B : Bon nombre de pays et de régions ont inclus de nouvelles matières dans leurs programmes d'études ou cadres pédagogiques pour la petite enfance, afin de coller de plus près à la société contemporaine.	42
Tendance 3.C : Les heures d'enseignement/de présence dans les programmes d'EAJE et au primaire varient selon le pays ou la région.	47
Tendance 3.D : Au Canada, tout comme dans la plupart des pays participants, le nombre d'enfants par membre du personnel est plus élevé lors de la première année d'école primaire qu'il ne l'est lors de la dernière année d'ADPE.....	49
CHAPITRE 4 : CONTINUITÉ DU DÉVELOPPEMENT ET PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE	53
Tendance 4.A : Dans la plupart des pays et des régions, les enfants sont préparés à la transition vers l'école primaire au moyen d'activités lors de leur dernière année d'EAJE.	54
Tendance 4.B : La collaboration entre parents et les membres du personnel joue un rôle clé dans la réussite des transitions.	56
Tendance 4.C : La plupart des pays participants offrent un soutien supplémentaire aux enfants ayant des besoins spéciaux.....	60
Tendance 4.D : Favoriser l'inclusion et l'équité dans l'éducation dès la petite enfance.	62
CONCLUSION.....	65
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXE A : Méthodologie et définitions	70
ANNEXE B : Tableaux de données.....	72
ANNEXE C : Collaboratrices et collaborateurs.....	73



INTRODUCTION

L'apprentissage vient s'inscrire sur un spectre continu qui comprend de nombreuses étapes et les transitions entre ces étapes jouent un rôle important dans l'apprentissage et le développement de chaque individu. Les premières années, en particulier, sont une période cruciale de développement rapide sur les plans physique, affectif, social et cognitif, qui aide à mettre en place les bases sur lesquelles l'individu s'appuiera pour son épanouissement et sa réussite dans l'avenir (CMEC, 2014).

Le présent rapport pancanadien accompagne la publication *Petite enfance, grands défis V – Cap sur l'école primaire* de l'OCDE. Il situe certains aspects des systèmes d'éducation de la petite enfance des provinces et des territoires du Canada dans le contexte international. Ce rapport porte principalement sur les transitions que vivent, d'un bout à l'autre du Canada, les enfants qui entrent en maternelle¹ et en 1^{re} année et il tire parti des principaux constats de l'OCDE² concernant les comparaisons canadiennes. Les objectifs de ce rapport sont les suivants :

- faire office de ressource sur les transitions ayant trait à l'apprentissage et au développement de la petite enfance (ADPE) dans l'ensemble des 13 provinces et territoires du Canada;
- situer le travail du Canada sur les transitions³, dès le plus jeune âge, par rapport à ce qui se fait sur la scène internationale;
- éclairer les responsables de l'élaboration des politiques et d'autres parties intéressées pertinentes sur les principales conditions et pratiques qui sous-tendent des transitions réussies des élèves, dès le plus jeune âge.

¹ Veuillez noter qu'en Nouvelle-Écosse, l'année de maternelle s'appelle « Grade Primary » en anglais. Dans le présent rapport, la dernière année avant la 1^{re} année sera appelée « maternelle », en précisant qu'en Nouvelle-Écosse, l'année précédant la 1^{re} année est connue sous le nom de « Grade Primary ».

² Bien que le présent rapport porte principalement sur les transitions entre la maternelle et la 1^{re} année, d'autres transitions de la petite enfance, comme celles qui se produisent dans d'autres milieux d'ADPE avant le primaire, sont également examinées, le cas échéant.

³ Selon la Déclaration du CMEC sur la promotion de l'apprentissage à vie dès le plus jeune âge, le CMEC ne conçoit plus l'apprentissage et le développement de la petite enfance comme visant exclusivement à préparer les enfants pour l'école, mais aussi à les équiper de diverses façons pour leur permettre de découvrir leurs habiletés, leurs talents et leurs ressources, aujourd'hui comme dans l'avenir. L'apprentissage commence dès la naissance et se poursuit tout au long de la vie.

Les transitions sont des périodes clés de changement qui peuvent avoir de multiples orientations, de multiples facettes et se présenter sous une forme dynamique. Il est important de favoriser une plus grande compréhension des transitions, dès le plus jeune âge, parce que, pour les jeunes enfants, cette phase sera l'une des premières fois où ils feront l'expérience d'un changement important sur le plan culturel et sur le plan de leur environnement. Pendant cette période, les enfants sont exposés à de nouveaux milieux, de nouvelles routines et de nouvelles personnes tout en se livrant également à de nouveaux types d'activités. Pour les enfants du Canada, dès le plus jeune âge, les transitions peuvent avoir lieu entre différents environnements physiques (p. ex., programmes pour l'apprentissage et le développement de la petite enfance offerts dans des centres, à domicile ou dans des écoles publiques); elles peuvent se dérouler dans l'espace d'une même journée (transitions horizontales) ou sur plusieurs mois ou années (transitions verticales).

Veiller à ce que les enfants se sentent en sécurité, prêts et équipés des outils dont ils ont besoin pour vivre des transitions réussies et harmonieuses, les aidera à maintenir et à renforcer, tout au long de leur apprentissage, les progrès qu'ils ont réalisés dès le plus jeune âge.



Encadré 1 – Petite enfance, grands défis V

Le document *Transitions de la petite enfance au Canada : Passage de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants au primaire* est le rapport pancanadien qui accompagne *Petite enfance, grands défis V – Cap sur l'école primaire* de l'OCDE, publication faisant partie d'une série consacrée à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants (EAJE). La série de publications *Petite enfance, grands défis* fournit des comparaisons à l'échelle internationale des politiques ayant trait à l'EAJE des pays de l'OCDE et des pays partenaires, et chaque édition s'articule autour d'un thème central. *Petite enfance, grands défis V* porte principalement sur le thème des transitions – lors du passage de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants au primaire – et s'appuie sur des travaux de recherche et des enquêtes effectués par 30 pays de l'OCDE et pays partenaires, en vue de dresser un portrait plus exact de ce que font les pays de l'OCDE pour améliorer les transitions, en allant des structures d'organisation et de gestion d'un pays, jusqu'aux mesures spécifiques qui sont prises pour renforcer la continuité sur le plan professionnel, pédagogique et du développement.

Les renseignements figurant dans la publication *Petite enfance, grands défis V* de l'OCDE sont tirés de données recueillies au moyen d'un questionnaire s'adressant aux pays et rempli par les pays participants en 2016 (questionnaire intitulé « Enquête des transitions de l'EAJE à l'école primaire »⁴). Les pays ayant participé à *Petite enfance, grands défis V* sont les suivants :

- les 27 pays de l'OCDE : Allemagne, Autriche, Belgique, Canada, Chili, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne, Portugal, Pays-Bas, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni (Pays de Galles), Slovénie, Suède, Suisse et Turquie;
- les trois pays partenaires : Colombie, Croatie et Kazakhstan.

Plusieurs pays, dont le Canada, ont également fourni leurs données subdivisées par région (pour les *Länders* allemands et pour les provinces et territoires canadiens, par exemple), lorsque cette subdivision était applicable. Pour certains indicateurs, les renseignements couvrent donc jusqu'à 63 pays et régions.

⁴ **Remarque :** Dans ce rapport, la référence à l'« Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (juin 2016) concerne les réponses au questionnaire recueillies auprès de l'OCDE et des pays partenaires. En revanche, la référence à l'« Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire » du CMEC (2016) concerne les réponses au questionnaire recueillies par le CMEC auprès des provinces et des territoires.

Une éducation et un accueil des jeunes enfants (EAJE)⁵ de qualité peuvent certes soutenir le développement global des enfants, favoriser des expériences d'apprentissage positives et renforcer la mobilité sociale, mais il est crucial d'avoir, dès le plus jeune âge, des transitions de qualité axées sur les enfants afin de veiller à ce que les acquis obtenus de l'EAJE se maintiennent et se renforcent au fil du primaire et au-delà. Les enfants qui suivent des programmes d'EAJE pendant au moins deux ans obtiennent, en moyenne, à l'âge de 15 ans de meilleurs résultats que les autres en mathématiques, en lecture et en sciences, selon l'évaluation du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015 (OCDE, 2018).

⁵ Le terme « Éducation et accueil des jeunes enfants » (EAJE) est le terme privilégié qu'emploie l'OCDE pour faire référence à l'enseignement préprimaire au niveau international. Au niveau pancanadien, l'enseignement préprimaire est connu sous le nom d'apprentissage et développement de la petite enfance (ADPE). Même si les deux termes font référence à l'enseignement préprimaire et peuvent être employés de manière interchangeable par les provinces et les territoires individuellement, ADPE sera utilisé, dans ce rapport, pour faire référence à la situation dans les provinces et les territoires au niveau pancanadien.

Un environnement d'EAJE sain, motivant et sans danger a également été démontré comme ayant une influence sur l'apprentissage tout au long de la vie et sur l'obtention de résultats positifs pour les enfants sur le plan de la santé et du bien-être (CMEC, 2014). En outre, l'EAJE peut également constituer un moyen de favoriser l'équité, parce qu'il a été établi que les enfants issus de milieux défavorisés tirent profit de manière disproportionnée de l'enseignement préprimaire et d'une transition réussie au primaire (OCDE, 2017).

Les travaux de recherche existants laissent à penser que les caractéristiques suivantes sont des éléments de pratiques réussies au chapitre des transitions (Lillejord *et al.*, 2017; Ackesjö, 2013; Dobbin, 2013; Dockett *et al.*, 2011; Hirst *et al.*, 2011; Peters, 2010; Dockett et Perry, 2006; Pianta et Kraft-Sayre, 2003) :

- l'harmonisation entre les milieux d'apprentissage et de développement de la petite enfance;
- l'harmonisation entre les conditions de travail des éducatrices et éducateurs de la petite enfance et du personnel enseignant;
- la collaboration, la confiance et le respect mutuel entre les familles, le personnel enseignant, les éducatrices et éducateurs, les communautés et les écoles;
- la compréhension commune des besoins de l'enfant et la capacité de faire preuve de la souplesse nécessaire pour tenir compte des besoins individuels de l'enfant.

Le Chapitre 1 du présent rapport passera en revue le rôle de la gestion et de l'organisation des systèmes d'EAJE et les transitions entre les pays participants de l'OCDE, les pays partenaires et les 13 provinces et territoires du Canada⁶. Le Chapitre 2 portera sur les tendances en matière de continuité professionnelle et le rôle des éducatrices et éducateurs lors des transitions de la petite enfance au Canada et dans des pays participants de l'OCDE et pays partenaires. Dans le Chapitre 3, l'accent sera mis sur la continuité de l'apprentissage (également appelée la continuité pédagogique) et sur le programme d'études et les approches pédagogiques qui la favorisent au cours des transitions de la petite enfance dans l'ensemble des provinces et des territoires, et dans les pays participants de l'OCDE et pays partenaires. Enfin, le Chapitre 4 explorera comment les provinces et les territoires font progresser la continuité sur le plan du développement et la participation communautaire durant les transitions de la petite enfance, en favorisant une bonne collaboration entre toutes les parties concernées par les transitions, y compris les populations défavorisées.

Cette base de connaissances peut être utilisée par les familles, le personnel enseignant, les éducatrices et éducateurs, les personnes travaillant sur le terrain, les chercheuses et chercheurs, les responsables de l'élaboration des politiques et les organismes communautaires pour aider à faciliter les transitions des enfants aux étapes clés, dès le plus jeune âge. En outre, il est possible de s'appuyer sur la grande variété d'informations provinciales et territoriales pour tirer des enseignements des initiatives récentes en matière d'ADPE ainsi que pour créer des possibilités de collaboration à l'avenir.

⁶ Il convient de souligner que les pays participants, y compris les provinces et les territoires du Canada, n'ont pas tous été en mesure de répondre à toutes les questions de l'enquête de l'OCDE, et ce, pour diverses raisons. Dans de tels cas, ils ont été exclus des analyses portant sur des questions précises pour lesquelles il manquait des renseignements fiables ou complets.



CHAPITRE 1 :

TENDANCES DANS LA GESTION ET DANS L'ORGANISATION DES TRANSITIONS DE LA PETITE ENFANCE

Il est important de comprendre comment la transition entre la maternelle et le primaire est organisée et gérée si l'on veut veiller à ce que les progrès réalisés dans les programmes d'apprentissage et de développement de la petite enfance, comme ceux de la maternelle, se poursuivent et s'améliorent au primaire. Ceci favorise non seulement l'adoption de pratiques exemplaires à l'école primaire, mais aide également à renforcer l'obtention de résultats plus équitables pour les enfants à tous les niveaux du système. Bien que les transitions soient complexes, à facettes multiples et puissent se produire à divers moments au cours des premières années, ce chapitre portera principalement sur la gestion des transitions scolaires de la maternelle au primaire.

Le présent chapitre s'appuie sur les tendances mondiales en matière de gestion et d'organisation mises en évidence dans *Petite enfance, grands défis V* de l'OCDE pour mieux comprendre et mettre en contexte les tendances actuelles et les nouvelles tendances au Canada. Il examine également les diverses façons dont ces transitions sont structurées dans l'ensemble des provinces et des territoires du Canada. En se penchant sur les politiques et l'organisation de l'ADPE dans l'ensemble du Canada, ce chapitre cherche à favoriser une meilleure compréhension des transitions au cours de la petite enfance.

Gestion et organisation des programmes d'ADPE au Canada

Il y a diverses parties susceptibles d'assurer la conception et la mise en œuvre des programmes d'ADPE à la fois au niveau local, comme les écoles et les centres, et au niveau régional et du pays, comme les ministères. Dans plus d'un tiers des pays ayant participé à *Petite enfance, grands défis V* (10 pays), par exemple, la conception, la direction ou l'orientation des politiques en matière de transitions relève exclusivement des autorités du pays ou fédérales, tandis que dans un autre tiers des pays (neuf pays), les autorités fédérales collaborent avec les autorités locales (OCDE, 2017).

Au Canada l'éducation relève de la compétence exclusive des provinces et, en vertu des lois fédérales qui les ont créés, les territoires jouissent des mêmes pouvoirs. Chaque province et chaque territoire est responsable de son système d'éducation qui correspond à ses réalités géographiques, linguistiques et culturelles. Cette responsabilité inclut notamment l'élaboration des programmes de maternelle, ainsi que l'enseignement primaire et secondaire. Les politiques, lignes directrices et textes de loi sont ensuite souvent confiés à des autorités locales pour qu'elles en assurent la mise en œuvre à l'échelle locale. Les ministères de l'Éducation des provinces et des territoires sont responsables de l'apprentissage de la petite enfance à la maternelle au Canada, mais les programmes agréés/réglementés pour la petite enfance qui

précèdent la maternelle (p. ex., les programmes à la maison, dans un centre, préscolaires, de garde d'enfants ou de prématernelle) peuvent relever de la responsabilité d'un ou de plusieurs ministères, y compris les ministères responsables de la santé, de la famille et des services sociaux, en plus du ministère de l'Éducation.

Dans le secteur public, les programmes de maternelle sont offerts gratuitement. Les familles assument uniquement les coûts liés aux services de garde à l'extérieur du cadre de la maternelle, soit les services offerts avant et après le début des cours. Dans bon nombre de pays de l'OCDE, les programmes d'EAJE sont offerts gratuitement (entre 20 et 40 heures par semaine) aux enfants âgés de trois à cinq ans. Les pays qui offrent de tels programmes comprennent la Nouvelle-Zélande, la Finlande, la France, le Portugal, le Luxembourg et l'Italie (OCDE, 2017).



Comme dans d'autres pays, le Canada appuie les programmes de la petite enfance au moyen de subventions pour les familles qui remplissent certains critères (Canada, 2016b). Pour les familles qui n'ont pas droit à ce soutien financier, le coût de l'inscription des enfants aux programmes d'ADPE peut représenter un énorme fardeau financier (Macdonald, 2015). Le gouvernement du Canada investit dans l'apprentissage et la garde des jeunes enfants en versant des fonds aux provinces et aux territoires, par l'entremise d'un Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, pour aider les enfants au Canada à prendre le meilleur départ dans la vie et à avoir des chances égales de réussir.

Encadré 2 – Éducation autochtone au Canada

Au Canada, le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux ont chacun des responsabilités constitutionnelles quant à l'éducation des élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites. Le gouvernement du Canada a une responsabilité en ce qui concerne l'éducation des élèves fréquentant une école dans les réserves des Premières Nations, alors que ce sont les systèmes éducatifs publics des provinces et des territoires qui offrent leurs services éducatifs aux élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites fréquentant un établissement hors réserve.

Les services éducatifs destinés aux Indiennes et Indiens inscrits du Yukon, ainsi qu'aux Indiennes et Indiens inscrits et aux Inuites et Inuits des Territoires du Nord-Ouest, sont dispensés par les gouvernements territoriaux concernés. Au Nunavut, où 85 p. 100 de la population est inuite, c'est le gouvernement territorial qui est responsable de l'éducation primaire et secondaire pour tous les élèves.

Les provinces et les territoires, de même que le gouvernement du Canada, ont également conclu des ententes avec des communautés ou organisations autochtones afin de fournir des services d'éducation aux élèves autochtones (CMEC, 2020).

Tendance 1.A :

Les responsabilités en matière d'EAJE sont de plus en plus souvent intégrées.

Partout dans le monde, les gouvernements et les prestataires de services éducatifs sont de plus en plus conscients de l'importance d'une transition en douceur pour les enfants entre l'EAJE et le primaire, afin que les progrès réalisés en EAJE se poursuivent et s'améliorent au primaire. À cette fin, l'intégration des responsabilités en matière d'EAJE sur le plan organisationnel est de plus en plus souvent considérée comme faisant partie des efforts pour veiller à une telle transition en douceur.

Depuis le début des années 2000, il est considéré comme essentiel, pour garantir le développement holistique de l'enfant, d'assurer la coordination de l'éducation et de l'apprentissage des jeunes enfants entre les différents secteurs concernés. Les pays ont, à travers le monde, mis au point différentes approches pour faciliter cette coordination entre les secteurs, allant de l'intégration structurelle des différents secteurs dans un seul et même ministère, à l'organisation des responsabilités sectorielles en fonction de la tranche d'âge (p. ex., la prise en charge des enfants de la naissance à l'âge de trois ans relève du ministère responsable des services sociaux ou de la protection de l'enfance, et celle des enfants âgés de quatre à cinq ans relève du ministère de l'Éducation), et à la mise en œuvre de mécanismes de coordination interministérielle.

Dans les pays de l'OCDE, les responsabilités relatives à la dernière année avant le primaire (la maternelle au Canada) sont de plus en plus souvent intégrées, au moyen de mécanismes soit d'intégration soit de coordination, afin de tenter de faciliter la collaboration entre les programmes d'éducation et d'apprentissage des jeunes enfants pour qu'ils puissent aider les enfants à faire la transition de l'un à l'autre. Dans certains pays, comme la Finlande, la Nouvelle-Zélande et la Norvège, les responsabilités en matière de services d'EAJE relèvent d'une seule autorité principale (p. ex., le ministère de l'Éducation) au niveau national ou régional. Dans d'autres pays, comme la France, le Japon et la Corée, les services d'EAJE sont régis par plusieurs ministères ou autorités au niveau national

ou régional, avec des mécanismes de collaboration entre organismes dans le cadre de ces structures (OCDE, 2017).

Il convient de noter que l'approche choisie dépend dans une large mesure des circonstances et des besoins bien particuliers du pays concerné ou de la région concernée. Dans le cas du Canada, cette situation est illustrée par la diversité des approches de l'intégration des programmes d'ADPE dans l'ensemble des 13 provinces et territoires. Depuis 1994, huit provinces et territoires ont intégré la garde d'enfants dans les responsabilités du ministère responsable de l'éducation. Tel est le cas dans les Territoires du Nord-Ouest (depuis 1994), au Nunavut (depuis 1999), en Saskatchewan (depuis 2006), à l'Île-du-Prince-Édouard (depuis 2008), au Nouveau-Brunswick (depuis 2010), en Ontario (depuis 2010), à Terre-Neuve-et-Labrador (depuis 2015) et en Nouvelle-Écosse (depuis 2013).

Dans cinq provinces et territoires (le Québec, le Manitoba, la Colombie-Britannique, le Yukon et l'Alberta), ce sont deux ou plusieurs ministères qui se partagent la responsabilité des programmes d'ADPE (voir Tableau 1.A.1). Dans les provinces et les territoires où la responsabilité est partagée, des mécanismes de coordination interministérielle ont été mis en place afin de faciliter la coopération dans le domaine de l'ADPE. Pour ce qui est des politiques, des textes de loi et des lignes directrices en matière d'ADPE, la gestion est essentiellement une responsabilité partagée entre les ministères provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation, de la santé, de la famille et des services sociaux, avec diverses structures et la prise en compte de multiples points de vue.

Tableau 1.A.1

Vue d'ensemble de l'organisation et de la gestion en matière d'ADPE, provinces et territoires, 2016

Ministères responsables de l'ADPE dans les provinces et les territoires du Canada

Ministère de l'Éducation de l'Ontario		
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec	Ministère de la Famille du Québec	
Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick		
Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse		
Ministère de l'Éducation du Manitoba	Familles Manitoba	
Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi des Territoires du Nord-Ouest		
Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique	Ministère des Enfants et du Développement de la famille de la Colombie-Britannique	Ministère de la Santé de la Colombie-Britannique
Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard		
Ministère de l'Éducation du Yukon	Ministère de la Santé et des Services sociaux du Yukon	
Ministère de l'Éducation de l'Alberta	Alberta's Ministry of Children's Services (ministère des Services à l'enfance de l'Alberta)	
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan		
Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador		
Ministère de l'Éducation du Nunavut		

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

Encadré 3 — Direction des services provinciaux et territoriaux de garde et d'éducation de la petite enfance

Le Comité des directeurs des services provinciaux et territoriaux de garde et d'éducation de la petite enfance est un comité des programmes, lequel relève des sous-ministres responsables des services sociaux depuis 1986. Son objectif est d'améliorer les politiques et les pratiques liées à l'élaboration, au financement et à la prestation de services de garde et d'éducation de la petite enfance de grande qualité au Canada. Le comité a élaboré un document intitulé *Éléments clés d'un cadre stratégique pour un système de SÉGE de qualité*, qui met l'accent sur les cinq domaines suivants : gouvernance; mobilisation des parents et mesures de soutien; inclusion; ressources humaines; et cadre de programmes éducatifs pour la petite enfance.

La maternelle au Canada

Dans l'ensemble des 13 provinces et territoires du Canada, le primaire commence en 1^{re} année et est obligatoire. La dernière année d'ADPE avant le primaire s'appelle la maternelle au Canada et comprend un programme d'études qui lui est propre dans l'ensemble des 13 provinces et territoires⁷. Même si cette dernière année d'ADPE n'est obligatoire que dans trois provinces (en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard), 97 p. 100 des enfants admissibles suivent un programme de maternelle au Canada⁸. Dans les provinces et les territoires où la maternelle est facultative, les enfants ont l'option de suivre d'autres programmes d'ADPE, en dehors de la maternelle, lors de la dernière année avant la scolarité obligatoire. Dans la plupart des cas, le programme de la maternelle est offert dans les écoles dans le cadre du système d'éducation formelle au Canada. Les programmes de la maternelle varient cependant de façon importante dans l'ensemble des provinces et des territoires en ce qui concerne les aspects suivants :

- temps plein ou demi-journée (temps plein en alternance ou demi-journées consécutives);
- obligatoire ou facultatif;
- offerts à la fois aux enfants de quatre ans (p. ex., prématernelle et aux enfants de cinq ans [maternelle] ou offerts uniquement aux enfants de cinq ans;
- liens explicites ou harmonisation du contenu avec le cadre pour l'apprentissage de la petite enfance, s'il y a lieu;
- liens explicites ou harmonisation du contenu avec le programme d'études de la 1^{re} année et des années suivantes.

Les caractéristiques des programmes varient, tant à l'intérieur des provinces et des territoires qu'entre eux, selon les autorités locales, comme les divisions, districts ou commissions/conseils scolaires.

⁷ Veuillez noter qu'en Nouvelle-Écosse, l'année de maternelle s'appelle « *Grade Primary* » en anglais et est considérée comme la première année d'éducation primaire par le gouvernement. Cependant, pour faciliter la comparabilité, « *Grade Primary* » sera considérée comme faisant partie de la catégorie 0-2 de la CITE dans le présent rapport.

⁸ Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire) au Canada, 2015-2016, Statistique Canada; sur Internet : <https://www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objectif04-fra.htm>.

Dans l'optique de faciliter les comparaisons entre systèmes éducatifs à l'échelle internationale, l'UNESCO a élaboré un système international de classification, connu sous le nom de Classification internationale type de l'éducation (CITE) [voir Encadré 4]. Les programmes de la maternelle du Canada relèvent de la catégorie 0-2 de la CITE.



Encadré 4 – Classification internationale type de l'éducation (CITE)

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est le système de classification de référence pour les niveaux et les domaines des programmes éducatifs et les qualifications qui s'y rapportent. Le Tableau A.1 à l'Annexe A donne une description plus détaillée des niveaux de la CITE. La dernière version (CITE 2011) comprend neuf niveaux ayant trait à l'éducation, allant du niveau 0 au niveau 8 où le **niveau 0 de la CITE** fait référence à l'éducation de la petite enfance et le **niveau 1 de la CITE** fait référence au primaire. Les programmes classés au niveau 0 de la CITE peuvent être désignés sous de nombreuses appellations différentes, par exemple : « éducation et développement de la petite enfance », « prématernelle », « accueil », « préprimaire » ou « préscolaire » (UNESCO, 2012). Les programmes éducatifs du niveau 0 de la CITE se répartissent en deux sous-catégories, selon l'âge des enfants et le niveau de complexité du contenu du programme.

Développement éducatif de la petite enfance (CITE 0-1)

Programme éducatif destiné à faciliter le développement du jeune enfant pour le préparer à la participation à la vie scolaire et à la vie en société. Les programmes sont conçus pour les enfants de moins de trois ans (UNESCO, 2012).

Enseignement préprimaire (CITE 0-2)

Cette sous-catégorie comprend les centres d'EAJE qui offrent des services aux enfants pour faciliter le développement de la petite enfance en vue de les préparer à la participation à la vie scolaire et à la vie en société et qui accueillent les enfants de l'âge de trois ans jusqu'au début du primaire (UNESCO, 2012). Au Canada, la plupart des programmes de maternelle relèvent de cette sous-catégorie. Veuillez noter que les termes « prématernelle », « préscolaire » et « ADPE » sont utilisés de façon interchangeable.

Ce rapport pancanadien porte principalement sur la transition entre la maternelle (CITE 0-2) et la 1^{re} année (CITE 0-1). Cependant, d'autres transitions de la petite enfance, comme celles qui ont lieu parmi les autres milieux d'ADPE avant le primaire, sont également examinées, le cas échéant.

Tendance 1.B :

Les enfants vivent, en grande part, plus d'une transition avant d'entrer à l'école primaire.

Les enfants participent, dès le plus jeune âge, à un vaste éventail de programmes agréés/réglés dans l'ensemble des provinces et des territoires (voir Tableau 1.B.1). Au Canada, le parcours le plus courant pour les enfants après la naissance consiste à rester à la maison avec leurs parents pendant les 8 à 18 premiers mois. Certains enfants restent à la maison avec leur famille jusqu'au début de la scolarité obligatoire, mais la plupart suivent des programmes d'ADPE ou de garde d'enfants plus tôt ou conjointement avec des périodes de supervision familiale à la maison.



Tableau 1.B.1
Programmes, dès le plus jeune âge, à partir de la naissance et jusqu'à l'âge de 12 ans, provinces et territoires, 2016

Province/ territoire	Moins d'un an	Un an	Deux ans	Trois ans	Quatre ans	Cinq ans	Six ans	Sept ans	Huit ans	Neuf ans	Dix ans
Ontario	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants				Prématornelle	Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Québec	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants				Maternelle à temps plein pour les enfants issus de milieux défavorisés et maternelle à temps partiel pour les enfants ayant des besoins spéciaux ou un statut socioéconomique faible	Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Nouveau-Brunswick	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants					Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Nouvelle-Écosse	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants				Programme préprimaire	Programme « Grade primary »	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Manitoba	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants				Prématornelle (dans certaines écoles)	Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Territoires du Nord-Ouest	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants				Prématornelle (temps plein ou demi-journée)	Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Colombie-Britannique	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants					Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
	Programme Franc départ C.-B.										
Île-du-Prince-Édouard	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants					Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Yukon	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants				Prématornelle (dans la majorité des communautés)	Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
	Programme « Learning Together » (programme apprendre ensemble)										
Alberta	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants					Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
					Prestataires de services à la première enfance						
Saskatchewan	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants				Prématornelle (dans certaines communautés)	Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Terre-Neuve-et-Labrador	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants				Programme Bon départ	Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				
Nunavut	Divers programmes agréés/réglementés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants					Maternelle	École primaire (jusqu'à 12 ans)				

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

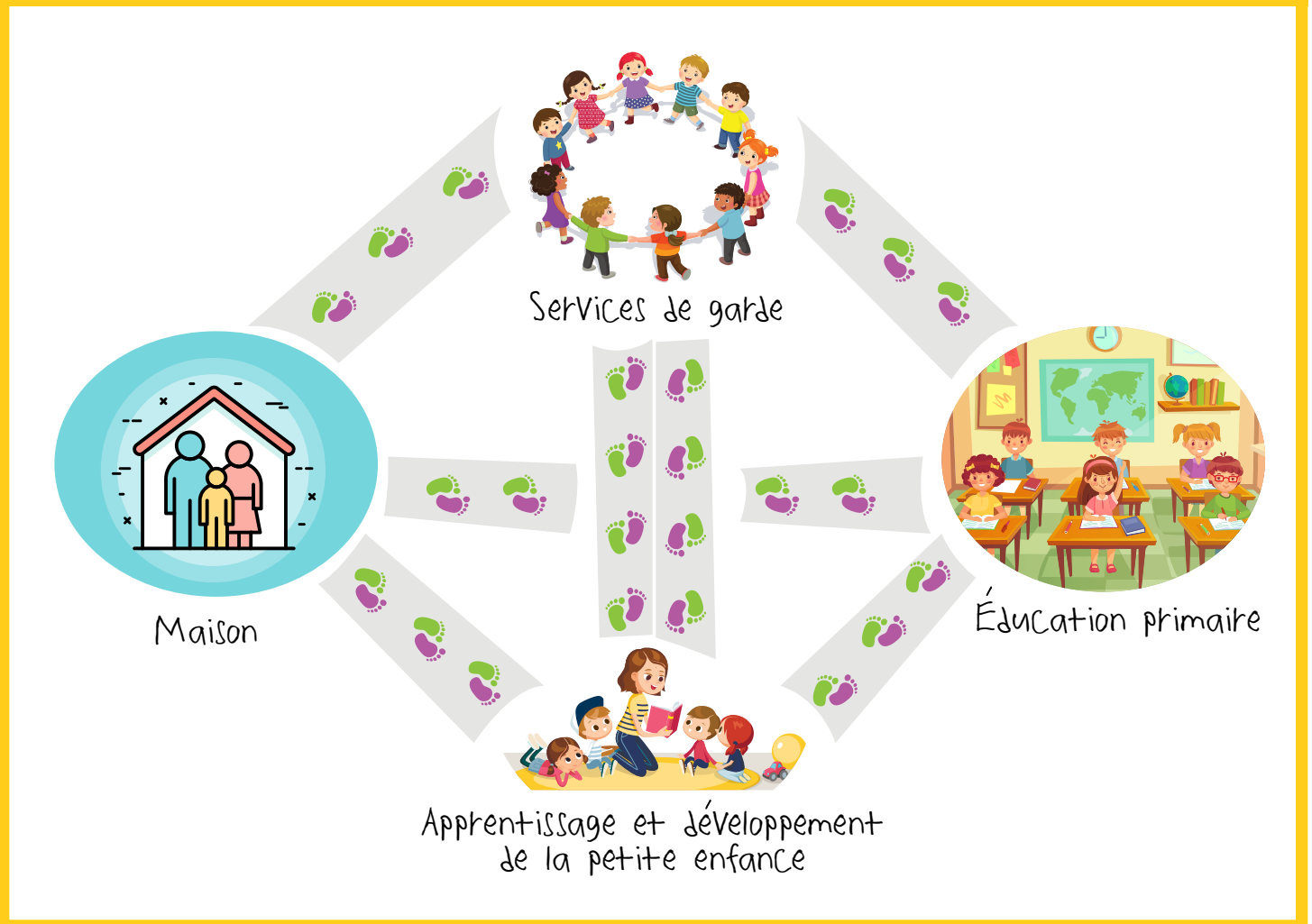
Remarque : Les parties ombragées indiquent les programmes qui font partie de la scolarité obligatoire.

Dans 50 p. 100 des pays participants, les enfants vivent plus d'une transition entre programmes au cours de la petite enfance. Comme nous l'avons mentionné auparavant, les enfants peuvent rester à la maison avec leur famille jusqu'au début de la scolarité obligatoire, même si la plupart d'entre eux participent à des programmes d'EAJE avant la scolarité, parallèlement à une supervision par la famille à la maison. Étant donné que presque tous les enfants dans l'ensemble des pays de l'OCDE participent à un programme d'EAJE, la probabilité est qu'ils feront l'expérience d'une première transition de la maison au programme d'EAJE, puis une deuxième transition du programme d'EAJE à l'école primaire. L'OCDE parle dans ce cas de « transitions verticales ».

Au Canada, comme dans de nombreux autres pays de l'OCDE, les programmes qui précèdent l'entrée au primaire sont offerts par divers services, centres agréés/réglementés, écoles, haltes-garderies et services de garde en milieu familial (OCDE, 2015a). Chaque province ou chaque territoire suit des lignes directrices et des procédures différentes pour réglementer et faire le suivi de ces programmes d'ADPE. Au Canada, bon nombre d'enfants vivent plus d'une transition verticale avant de commencer à aller à l'école primaire et ces transitions peuvent se produire dans le cadre de nombreux parcours, dont les plus courants sont illustrés à la Figure 1.B.1.

Figure 1.B.1

Parcours courants pour les transitions verticales, dès le plus jeune âge, provinces et territoires, 2016



Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016 .

Remarque : Cette figure ne tient pas compte des programmes d'ADPE qui ne sont pas réglementés ou agréés et qui continuent d'être offerts aux enfants jusqu'à l'âge de 12 ans sous la forme de programmes de garde avant et après l'école. Pour en savoir plus sur les différents types de programmes dans les différentes provinces et les différents territoires, veuillez consulter les tableaux 1.B.1 et 3.A.1.

En ce qui concerne la transition de la maternelle au primaire, dont presque tous les enfants feront l'expérience, le primaire, au Canada, commence en 1^{re} année et est obligatoire⁹. Qu'elle soit obligatoire ou non, la dernière année d'ADPE avant le primaire est comprise comme étant la maternelle et, en 2015-2016, 97 p. 100 des enfants ayant l'âge de la fréquenter l'ont fait. Dans les provinces et les territoires où la maternelle n'est pas obligatoire, les enfants ont l'option de suivre des programmes d'ADPE autres que la maternelle lors de la dernière année avant la scolarité obligatoire.

En outre, au Canada, la maternelle a lieu dans les écoles, dans le cadre des systèmes d'enseignement formels, ce qui facilite, pour les enfants, la transition vers la 1^{re} année. Cette intégration physique de l'EAJE à l'école primaire se retrouve aussi dans la plupart des systèmes des pays participants (OCDE, 2017). L'utilisation de locaux communs pour les programmes d'EAJE/de prématernelle et pour les programmes d'enseignement primaire réduit au minimum les répercussions des transitions pour les enfants et constitue une approche employée par près de la moitié des pays de l'OCDE pour la transition entre le préprimaire et l'école primaire. Des inconvénients peuvent toutefois survenir, comme le partage de services qui peuvent sembler surchargés ou la priorité accordée à l'école primaire plutôt qu'au milieu de la petite enfance (OCDE, 2017).



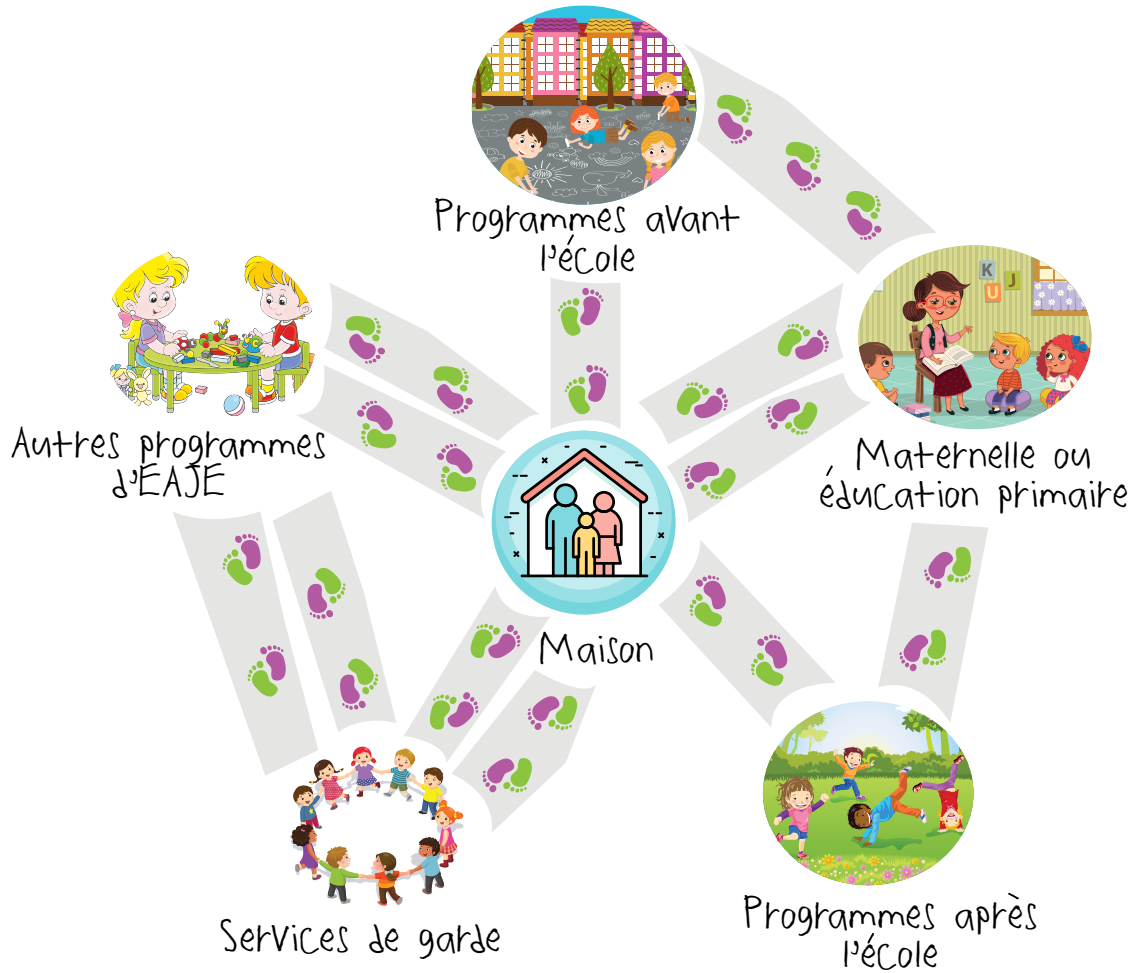
Le fait de partager un milieu physique commun, quand la maternelle et la 1^{re} année se trouvent dans le même édifice, facilite la transition verticale, puisque les membres du personnel et l'édifice demeurent familiers à l'enfant et ce facteur peut également avoir pour effet de faciliter les transitions horizontales. Une transition horizontale désigne les déplacements physiques dont l'enfant fait l'expérience en passant d'un milieu à un autre au cours d'une même journée, avec pour point de départ, comme pour point d'arrivée, la maison. Dès le plus jeune âge, les enfants font quotidiennement l'expérience de transitions horizontales. Voir la Figure 1.B.2 à titre d'exemple de transitions horizontales.



⁹ Dans trois des provinces (la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard), la dernière année d'ADPE avant l'enseignement primaire (c'est-à-dire la maternelle) est également obligatoire.

Figure 1.B.2

Parcours courants pour les transitions horizontales, dès le plus jeune âge au Canada



Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'ÉAJE et l'école primaire », 2016.

Remarque : Les transitions horizontales ont pour point de départ et pour point d'arrivée le foyer familial.

Les transitions horizontales au cours de la même journée sont courantes chez les enfants dans l'ensemble des provinces et des territoires. Par exemple, il peut y avoir quotidiennement des transitions entre les services agréés et non agréés de garde d'enfants, la maison, le milieu préscolaire et la maternelle. Des transitions horizontales peuvent avoir lieu entre des programmes avant l'école et des programmes après l'école, des programmes de garde d'enfants à temps plein ou à temps partiel et des programmes d'ADPE en plus de ceux du préprimaire et du primaire.

Les transitions horizontales et les transitions verticales sont courantes chez les jeunes enfants dans les pays de l'OCDE partout dans le monde. Lorsque ces transitions sont examinées, il est crucial de se rappeler d'inclure les familles, le personnel enseignant, les éducatrices et éducateurs, de même que le personnel responsable des programmes, dans la réponse aux besoins de l'enfant sur le plan du développement (OCDE, 2017).

Au Canada, les enfants sont susceptibles de vivre différentes formes de transitions, ainsi que des combinaisons de transitions horizontales et de transitions verticales au cours de leurs premières années, il est donc important de voir ce que les stratégies comme la désignation d'une année de transition, l'inclusion du préprimaire dans le primaire, le partage des locaux ou encore l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire peuvent apporter aux efforts visant à faciliter des transitions en douceur. À titre d'exemple, dans la plupart des pays participants, y compris au Canada, les programmes d'EAJE et l'école primaire se trouvent dans les mêmes locaux (OCDE, 2017). De surcroît, dans plus de la moitié des pays participants, y compris dans l'ensemble des provinces et des territoires du Canada, une année distincte de transition est offerte aux enfants, lors de leur dernière année en EAJE.



Tendance 1.C :

La scolarité obligatoire peut commencer dès l'âge de trois ans, mais, dans les pays participants, elle commence typiquement à l'âge de six ans.

Dans l'ensemble des pays participants de l'OCDE et des pays partenaires, il y a une tendance à baisser l'âge de la scolarité obligatoire, qui débute généralement aux alentours de six ans. Ainsi, les enfants commencent leur scolarité obligatoire à un plus jeune âge, ce qui exige, à son tour, que les politiques sur les transitions et les programmes d'études soient adaptés à des enfants plus jeunes sur le plan du développement. Ce changement offre la possibilité de renforcer la continuité entre les milieux d'EAJE et le primaire. Le Tableau 1.C.1 montre l'âge auquel commence la scolarité obligatoire dans les provinces et les territoires du Canada et dans certains autres pays de l'OCDE et

pays partenaires. Au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard, la scolarité obligatoire commence à l'âge de cinq ans en maternelle. Bien que l'année de maternelle soit facultative dans les 10 autres provinces et territoires, le taux de participation est très élevé et se situe à un niveau comparable à celui de la plupart des pays de l'OCDE, comme l'Allemagne, la France, le Japon et les Pays-Bas, où 90 p. 100 ou plus des enfants âgés de cinq ans sont inscrits en maternelle (OCDE, 2017).

Tableau 1.C.1

L'âge auquel l'élève commence sa scolarité obligatoire, certains pays de l'OCDE et pays partenaires, provinces et territoires, 2016

3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans
Hongrie	Luxembourg	Nouveau-Brunswick	Québec	Manitoba
Mexique		Nouvelle-Écosse	Ontario	Suède
		Île-du-Prince-Édouard	Territoires du Nord-Ouest	
			Colombie-Britannique	
			Yukon	
			Alberta	
			Saskatchewan	
			Nunavut	
			Terre-Neuve-et-Labrador	
			Nouvelle-Zélande	
			Pologne	
			Finlande	

Source : Tableau B.1.

Remarque : Au Manitoba, la loi fait la distinction entre le droit de fréquenter, pour les enfants âgés de six ans, et l'obligation de fréquenter, pour les enfants âgés de sept ans¹⁰. La maternelle est un programme facultatif, auquel les parents peuvent choisir d'inscrire leurs enfants. La scolarité obligatoire commence à la 2^e année. Les enfants atteignent l'âge de sept ans le 31 décembre de la 2^e année.

¹⁰ Consulter le paragraphe 259(1) et l'alinéa 259(1)1) de la *Loi sur les écoles publiques* du Manitoba pour en savoir plus à ce sujet, à https://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250_2f.php.

Dans plus de la moitié des pays participants, une année de transition distincte est disponible pour les enfants, lors de leur dernière année en EAJE. Une année de transition entre l'EAJE et l'école primaire peut contribuer à adapter et à harmoniser les éléments de base des programmes de la maternelle et de 1^{re} année, afin de favoriser l'adoption de pratiques communes, d'une terminologie commune et la compréhension réciproque entre l'EAJE et l'école primaire. Vingt-trois pays de l'OCDE et pays partenaires ayant participé au projet *Petite enfance, grands défis V* ont indiqué avoir une classe, une année ou un groupe distinct de transition en EAJE, lors de l'année précédant immédiatement le début de l'école primaire (OCDE, 2017).

Le Canada fait partie de ce groupe de pays, puisque les programmes de la maternelle sont considérés comme constituant l'année de transition pour aider les jeunes enfants au moment où ils s'apprentent à entrer à l'école. Cette structure présente des similitudes avec l'année du préscolaire en Suède, qui est une année facultative conçue pour offrir aux enfants une plateforme pour la suite de leur scolarité, en stimulant leur développement et leur apprentissage à l'âge de six ans. Dans 11 des 23 pays participants, cette année de transition est obligatoire.



Tendance 1.D :

Les transitions font rarement l'objet d'un suivi séparé et sont souvent incluses dans un système plus général de contrôle de la qualité.

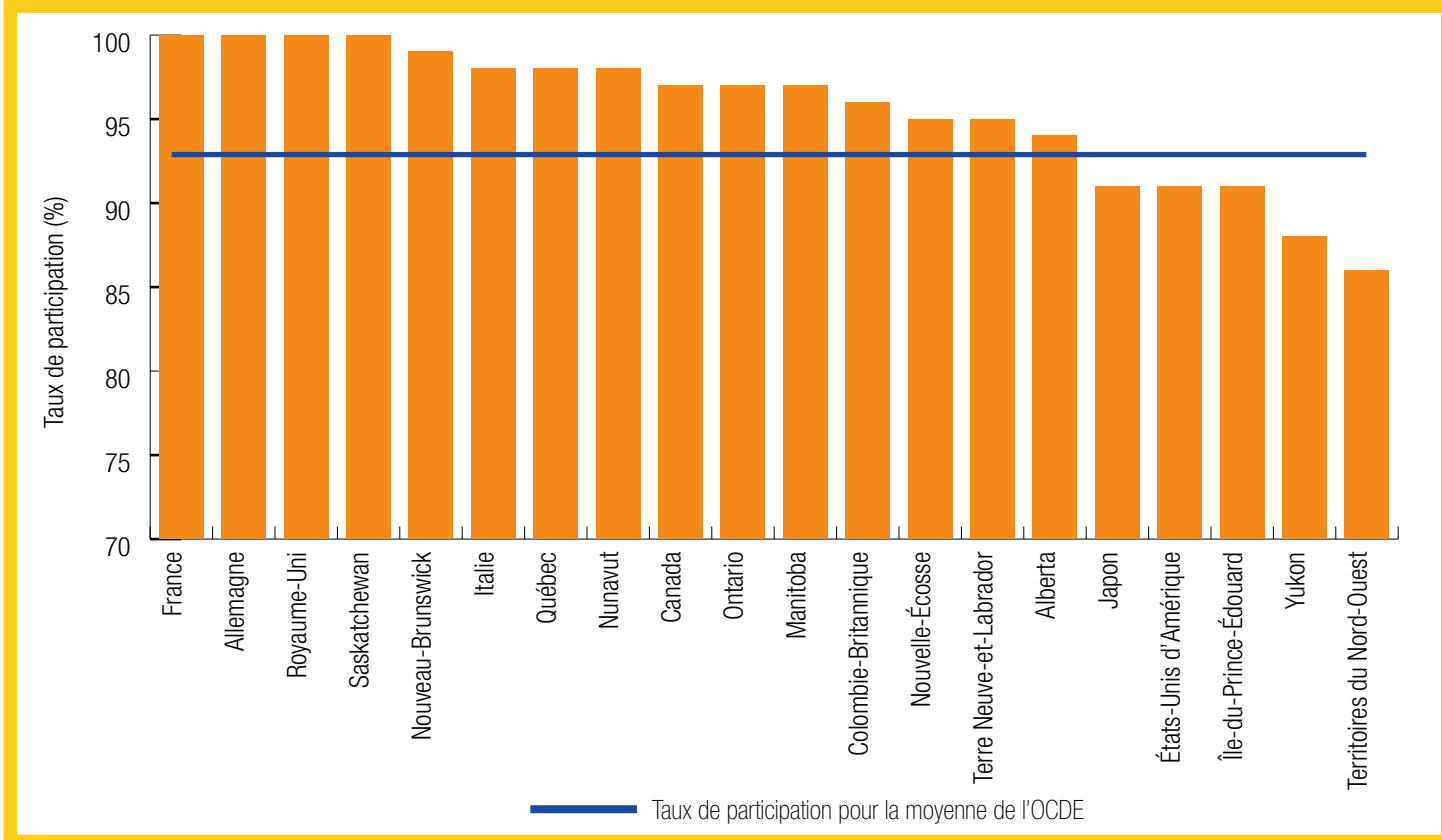
Le suivi des données sur l'EAJE favorise la responsabilisation des systèmes, sert à éclairer le travail sur les politiques et peut contribuer à améliorer la qualité des programmes (OCDE, 2015a). Il peut aussi fournir des observations très utiles en vue de faciliter l'offre de transitions de qualité au cours de la petite enfance. L'OCDE note que les pays utilisent plusieurs instruments pour faire un suivi des transitions et qu'il est rare que les pratiques en matière de transitions fassent l'objet d'un suivi indépendant ou exclusif (OCDE, 2017).

Dans bon nombre de pays de l'OCDE et de pays partenaires, le suivi des transitions peut faire

référence aux formes traditionnelles d'inspection ou d'évaluation des structures et de leurs pratiques, ainsi qu'à la collecte d'informations sur le développement de l'enfant à un moment donné; ou à des données scolaires administratives qui permettent de savoir si les enfants commencent l'école primaire (OCDE, 2017). Au Canada, les données de base qui sont rassemblées, sur des éléments comme les effectifs, fournissent un premier palier de renseignements sur les enfants en maternelle et au primaire (voir Figure 1.D.1).

Figure 1.D.1

Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), certains pays de l'OCDE, Canada, provinces et territoires, 2015-2016



Source : Tableau B.2.

Tableau 1.D.1**Nombre d'enfants inscrits en prématernelle, en maternelle et en 1^{re} année du primaire dans le système d'enseignement public, Canada, provinces et territoires, 2016-2017**

Province/territoire	Prématernelle (4 ans)	Maternelle (5 ans)	1 ^{re} année du primaire (6 ans)
Canada	152 670	366 876	366 939
Ontario	128 652	132 810	137 151
Québec	18 303	84 270	87 171
Nouveau-Brunswick	-	7 068	7 296
Nouvelle-Écosse	-	9 303	8 598
Manitoba	-	13 587	13 803
Territoires du Nord-Ouest	114	618	633
Colombie-Britannique	-	38 913	39 264
Île-du-Prince-Édouard	-	1 482	1 467
Yukon	81	447	390
Alberta	-	52 208	55 636
Saskatchewan	5 520	13 440	14 004
Terre-Neuve-et-Labrador	-	4 653	4 926
Nunavut	-	816	816

Source : Statistique Canada, Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (EEPS).

Comme nous l'avons vu ci-dessus, les comparaisons à l'échelle internationale révèlent que, le plus souvent, les transitions font partie d'un suivi plus général de l'EAJE ou des écoles et que ce suivi se fait habituellement à l'échelon local. Tel est également le cas dans les provinces et les territoires qui font un suivi des transitions.

Près de la moitié (16) des pays participants (pour lesquels des données sont disponibles) indiquent qu'ils effectuent un suivi des transitions. Dans neuf des pays, dont le Canada, le suivi se fait à la fois au niveau de l'EAJE et au niveau de l'école primaire. Au Canada, la plupart des provinces et des territoires font un suivi des transitions dans le cadre du suivi général de l'enseignement primaire (voir Tableau 1.D.2). De surcroît, le suivi a tendance à se faire, au Canada, à l'échelon local (commissions/ conseils scolaires) ou au niveau du ministère.



Tableau 1.D.2**Niveau de suivi des transitions, pays de l'OCDE et pays partenaires, provinces et territoires, 2016**

Niveau de suivi des transitions	Nombre de pays de l'OCDE ou pays partenaires	Provinces et territoires
Les transitions sont suivies au niveau de l'EAJE (y compris la maternelle)	11	Ontario*, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Alberta
Les transitions sont suivies au niveau du primaire (première année du primaire)	12	Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse, Territoires du Nord-Ouest, Île-du-Prince-Édouard, Yukon, Alberta et Terre-Neuve-et-Labrador
Les transitions ne sont pas suivies	14	Manitoba, Saskatchewan, Nunavut

Source : Tableau B.3.

Remarque : En Ontario, les conseils scolaires appuient et suivent les transitions en EAJE en réalisant des enquêtes auprès des parents d'élèves en maternelle, au moment de l'inscription scolaire, afin de recueillir des renseignements sur la participation des enfants aux programmes de garde et aux programmes pour la petite enfance avant l'entrée à l'école (p. ex., type de service de garde, programmes d'apprentissage de la petite enfance).

Comme nous l'avons vu ci-dessus, il n'existe pas de méthode unique pour le suivi des transitions. En réalité, parmi les instruments mentionnés par les pays pour le suivi des transitions se trouvent les enquêtes auprès des parents, les autoévaluations effectuées par les programmes eux-mêmes, les inspections et les méthodes de suivi des enfants. L'outil le plus souvent mentionné par les pays est l'enquête auprès des parents (voir le Tableau 1.D.3 ci-dessous).

**Tableau 1.D.3****Instruments utilisés pour le suivi des transitions, pays de l'OCDE et pays partenaires, provinces et territoires, 2016**

Instrument	Pays/ province/ territoires
Les transitions sont suivies dans le cadre des inspections en EAJE	Autriche, Croatie, République tchèque, Japon, Nouvelle-Zélande, Portugal, République slovaque, Slovénie, Suisse
Les transitions sont suivies dans le cadre des enquêtes auprès des parents à l'école primaire	Autriche, Nouvelle-Écosse, Croatie, Finlande, Allemagne, Hongrie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal, Slovénie, Suisse
Les transitions sont suivies dans le cadre de méthodes de suivi des enfants ou enquêtes auprès des enfants	Autriche, Ontario, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard, Yukon, Terre-Neuve-et-Labrador, Croatie, Danemark, Finlande, Allemagne, Hongrie, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal, Suisse
Les transitions sont suivies grâce à des autoévaluations par milieu	Colombie-Britannique, Croatie, République tchèque, Hongrie, Japon, Nouvelle-Zélande, Portugal, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suisse

Source : Tableau B.4.

Tendance 1.E :

Le suivi des transitions par l'intermédiaire de la collecte d'informations sur le développement de l'enfant est courant dans l'ensemble des pays de l'OCDE et des pays partenaires.

À l'échelon local, il est courant, dans les pays de l'OCDE, d'effectuer un suivi des transitions par l'intermédiaire de la collecte d'informations sur le développement de l'enfant à des moments précis (avant le début de la scolarité, au début de l'année du programme, etc.). Au total, 11 pays citent

des méthodes de suivi des enfants, qui peuvent prendre la forme de portfolios, de rapports sur le développement de l'enfant ou d'évaluations du développement de l'enfant.

Tableau 1.E.1

Méthodes de suivi des enfants, pays de l'OCDE et pays partenaires, provinces et territoires, 2016

Méthodes de suivi des enfants	Pays de l'OCDE et pays partenaires	Provinces ou territoires
Portfolios/documents sur le développement de l'enfant		Nouvelle-Écosse
Rapports sur le développement de l'enfant, bulletins scolaires préparés par les enseignantes et enseignants, plans d'enseignement individualisés	Hongrie	Yukon
Mesures/évaluations du développement ou des compétences de l'enfant	Danemark (langue), Royaume-Uni (Pays de Galles) [Cadre du développement et évaluation de la petite enfance]	Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Yukon, Terre-Neuve-et-Labrador

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », juin 2016, et CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.



Au Canada, les provinces et les territoires se servent de divers outils pour faire le suivi des transitions à la petite enfance. Conformément à la tendance observée ci-dessus pour les pays de l'OCDE, les méthodes de suivi des enfants sont aussi le plus souvent citées par les provinces et les territoires, en particulier l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), l'Évaluation de la petite enfance (EPE) et le plan d'enseignement individualisé (PEI), pour rassembler des informations sur le développement de l'enfant en maternelle ou à un plus jeune âge (voir Encadré 5).

Encadré 5 – Types d'outils de suivi du développement de l'enfant au cours de la petite enfance au Canada

L'**Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)** est un outil d'évaluation comprenant un questionnaire de 103 items, qui est utilisé dans plusieurs provinces et territoires¹¹. Il sert à mesurer, à l'échelle de la population d'élèves, la perception des éducatrices et éducateurs sur la capacité qu'a l'enfant de répondre aux attentes correspondant à son âge sur le plan du développement, dans cinq domaines généraux, au cours de l'année qui précède la 1^{re} année (Offord Centre for Child Studies, 2016).

L'**Évaluation de la petite enfance (EPE)** est un outil d'évaluation utilisé dans de nombreuses régions du Canada¹², qui fournit un indicateur du développement individuel de l'enfant dans cinq domaines généraux (The Learning Bar, 2016)

Le **plan d'enseignement individualisé (PEI)** et le **plan d'inclusion et d'intervention (PII)** sont des outils, sous forme d'un portfolio, d'un rapport ou d'une évaluation, qui sont créés généralement en collaboration avec l'enfant, la famille et l'école, afin de mieux comprendre les besoins et les forces de l'enfant sur le plan de l'apprentissage et d'aider la famille lors des transitions et des planifications pour l'avenir. Ces plans facilitent souvent l'emploi de pratiques axées sur l'inclusion et l'équité.



¹¹ Il est utilisé à Terre-Neuve-et-Labrador, en Nouvelle-Écosse, en Ontario, au Québec, au Manitoba, en Alberta, en Colombie-Britannique et dans les Territoires du Nord-Ouest.

¹² Il est utilisé au Nouveau-Brunswick (secteur anglophone et secteur francophone), à l'Île-du-Prince-Édouard, en Saskatchewan, en Alberta et au Yukon.



CHAPITRE 2 : TENDANCES EN MATIÈRE DE CONTINUITÉ PROFESSIONNELLE LORS DES TRANSITIONS DE LA PETITE ENFANCE

Pour que les enfants puissent faire une transition réussie et en douceur entre la maternelle et le primaire, il est essentiel que les éducatrices et éducateurs de la petite enfance travaillent dans un système de continuité professionnelle, avec des pratiques cohérentes en matière de pédagogie et de développement de l'enfant (OCDE, 2017). Les éducatrices et éducateurs nouent des liens avec les enfants en tant que partenaires dans l'apprentissage, poussent les enfants à réfléchir, facilitent les interactions entre les enfants et produisent des programmes chargés de sens (CMEC, 2014). Alors, que font les pays pour s'assurer que les éducatrices et éducateurs sont bien préparés et soutenus en vue d'aider les enfants à faire une transition en douceur vers l'enseignement primaire?

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur cette question sous l'angle de la continuité professionnelle et de son rôle pour faciliter l'offre de transitions en douceur entre les programmes pour la petite enfance et l'enseignement primaire. La continuité professionnelle souligne le besoin, pour les membres du personnel et pour le personnel enseignant, de suivre une formation initiale et une formation continue de qualité et d'être appuyés par l'environnement dans lequel ils travaillent. Les politiques en matière de continuité professionnelle comprennent la formation initiale des membres du personnel, le perfectionnement professionnel, le soutien au personnel enseignant et le leadership et la coordination (OCDE, 2017).

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance au Canada

Bien que les professions dans les systèmes d'ADPE varient d'un système à l'autre, ce chapitre examinera les deux catégories de personnes qui s'occupent le plus souvent des transitions de la maternelle à la 1^{re} année pour les enfants au Canada, à savoir les éducatrices ou éducateurs de la petite enfance (EPE) et le personnel enseignant du primaire. Pour parvenir à une bonne continuité professionnelle à l'appui de ces éducatrices et éducateurs, il faut un environnement axé sur la collaboration, un leadership solide et une bonne maîtrise des pratiques relatives au développement de l'enfant et aux transitions. Par conséquent, ce chapitre passera également en revue certaines tendances internationales en matière de continuité professionnelle, comme les exigences relatives aux qualifications et au perfectionnement professionnel pour les EPE et le personnel enseignant du primaire, ainsi que l'importance du leadership en éducation.

Éducatrices et éducateurs de la petite enfance

Même si les spécialistes professionnels de l'EAJE sont connus sous divers noms dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, ils ont en commun leur activité professionnelle principale, qui consiste à transmettre des connaissances, des attitudes ou des compétences aux enfants dans le milieu de l'EAJE (OCDE, 2017). Dans les systèmes provinciaux et territoriaux, les spécialistes professionnels qui travaillent dans les programmes agréés/réglés pour l'apprentissage et le développement de la petite

enfance à la maison ou dans un centre sont le plus souvent appelés des éducatrices ou éducateurs de la petite enfance (EPE)¹³. Au Canada, comme dans la plupart des pays participants de l'OCDE et des pays partenaires, ces spécialistes professionnels se distinguent des autres membres du personnel qui offrent un appui non pédagogique dans le cadre des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.



Les EPE ont généralement une formation pour le travail auprès des jeunes enfants dans un large éventail de milieux d'ADPE, comme les programmes qui peuvent être offerts avant ou après l'école et qui peuvent inclure des programmes agréés/réglementés, des programmes à la maison, dans un centre, préscolaires, de garde d'enfants ou de prématernelle. En Ontario, dans tous les programmes de maternelle, les EPE travaillent auprès des enfants en partenariat avec une enseignante ou un enseignant du primaire (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Les EPE travaillent également au sein de services de garde d'enfants et d'autres services à la petite enfance en Ontario. Il est courant, dans la majorité des pays de l'OCDE, que les éducatrices et éducateurs aient la formation nécessaire pour pouvoir travailler à la fois en EAJE et dans l'enseignement primaire (OCDE, 2017).

Au Canada, les qualifications et les certificats exigés pour les EPE varient d'une province ou d'un territoire à l'autre. Certaines provinces et certains territoires n'ont à l'heure actuelle aucune exigence minimum pour les qualifications ou les certificats des EPE travaillant dans les programmes agréés/réglementés d'ADPE, mais d'autres exigent qu'une proportion précise des EPE pour chaque programme soit composée de titulaires d'un grade universitaire ou d'un diplôme collégial en éducation de la petite enfance. Les EPE obtiennent souvent un diplôme en deux ans ou un baccalauréat en quatre ans en éducation de la petite enfance.

Au Canada, certains efforts ont été produits en vue d'harmoniser et de formaliser les exigences pour les qualifications des EPE. En 2008, l'Ontario est devenu la première province à mettre sur pied l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (OEPE), qui est chargé de réglementer et de gérer le travail des EPE dans l'intérêt du public. De ce

fait, en Ontario, les EPE sont désormais obligés d'adhérer à l'OEPE pour pouvoir utiliser le titre d'EPE ou d'éducatrice ou éducateur de la petite enfance inscrit (EPEI) et pour pouvoir travailler aux côtés du personnel enseignant dans les programmes de la maternelle (voir l'Encadré 6). Au sein des services de garde d'enfants agréés de l'Ontario, les garderies doivent avoir dans chaque salle un nombre minimum d'EPEI prescrit. Un certain nombre de provinces et de territoires au Canada œuvrent au renforcement du statut professionnel des personnes exerçant le métier, notamment en normalisant les qualifications et titres de compétence et en augmentant les options de perfectionnement professionnel pour les EPE.

Le personnel enseignant de la petite enfance

Au Canada, le personnel enseignant dans les systèmes d'éducation préprimaire¹⁴ et primaire travaille directement auprès d'enfants de la maternelle et de la 1^{re} année, même si le nom exact du poste peut varier d'une province ou d'un territoire à l'autre. Tout le personnel enseignant a un certificat d'aptitude à l'enseignement, ce qui signifie qu'il a fait au moins quatre années d'études universitaires avec une formation spécialisée en enseignement, en pédagogie et sur les programmes d'études. Au Canada, les qualifications exigées pour le personnel enseignant sont généralement les mêmes que celles en vigueur dans la plupart des pays participants, à l'exception d'un petit nombre de pays qui exigent du personnel enseignant qu'il détienne aussi une maîtrise. Au Canada, les niveaux scolaires auprès desquels le personnel enseignant du primaire est qualifié pour enseigner varient d'une province ou d'un territoire à l'autre. Veuillez consulter le Tableau 2.1 au sujet de la répartition des niveaux scolaires auprès desquels les membres du personnel enseignant du primaire sont qualifiés pour enseigner avec leurs certificats dans chaque province et territoire.

¹³ En Ontario, le terme « éducatrice/éducateur de la petite enfance » est un titre protégé, et seuls les membres en règle de l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (l'organisme de réglementation de l'Ontario) peuvent l'utiliser.

¹⁴ L'expression « éducation préprimaire » fait référence à la maternelle. L'adjectif « préprimaire » ne fait pas référence au programme préprimaire de la Nouvelle-Écosse, qui a lieu avant la maternelle (« Grade Primary » en anglais).

Tableau 2.1**Niveaux scolaires auprès desquels les membres du personnel enseignant du primaire sont qualifiés pour enseigner avec leurs certificats, provinces et territoires, 2016**

Province ou territoire	Niveaux scolaires auprès desquels les membres du personnel enseignant du primaire sont qualifiés pour enseigner avec leurs certificats
Ontario	De la maternelle à la 6 ^e année
Québec	De la maternelle à la 6 ^e année
Nouveau-Brunswick	De la maternelle à la 12 ^e année
Nouvelle-Écosse	De la « Grade Primary » à la 12 ^e année
Manitoba	De la maternelle à la 12 ^e année
Territoires du Nord-Ouest	De la maternelle à la 12 ^e année
Colombie-Britannique	De la maternelle à la 12 ^e année
Île-du-Prince-Édouard	De la maternelle à la 12 ^e année
Yukon	De la maternelle à la 12 ^e année
Alberta	Des services de la petite enfance, y compris de la maternelle à la 12 ^e année
Saskatchewan	De la maternelle à la 6 ^e année
Terre-Neuve-et-Labrador	De la maternelle à la 6 ^e année
Nunavut	De la maternelle à la 6 ^e année

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

Remarque : Plusieurs provinces et territoires offrent aux élèves de quatre ans une année facultative de prématernelle ou équivalente qui est généralement enseignée par le personnel enseignant du primaire ayant un certificat d'aptitude. À quelques exceptions près, les exigences en matière de qualifications pour enseigner ce niveau de prématernelle sont semblables à celles requises pour enseigner les niveaux de la maternelle et de la 1^{re} année. Dans les Territoires du Nord-Ouest, le personnel enseignant du primaire ayant un baccalauréat en éducation est qualifié pour enseigner de la maternelle jusqu'à la 12^e année.

Perfectionnement professionnel pour les éducatrices et éducateurs dans le secteur de la petite enfance

Dans six provinces et territoires du Canada, il est obligatoire pour les EPE de participer à des activités de perfectionnement professionnel, mais le nombre d'heures exigé varie. La Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador requièrent chacune au minimum 30 heures de perfectionnement professionnel tous les trois ans, tandis que la Colombie-Britannique exige au minimum 40 heures tous les cinq ans. Les EPE de l'Île-du-Prince-Édouard doivent accumuler 45 heures de perfectionnement professionnel tous les trois ans. Il existe également des exigences de perfectionnement professionnel pour les EPE des Territoires du Nord-Ouest, puisqu'elles sont liées aux exigences de certification. De même, en Ontario, le perfectionnement professionnel est obligatoire pour les EPEI, conformément aux exigences du programme

d'apprentissage professionnel continu de l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. Bien qu'il n'y ait aucun nombre d'heures minimum de perfectionnement professionnel en Ontario pour les EPEI, ces derniers doivent remplir une autoévaluation, élaborer un plan d'apprentissage individuel et tenir à jour un dossier sur les activités d'apprentissage professionnel qui sont établies dans le plan (soit un portfolio de leurs activités d'apprentissage) sur un cycle de deux ans. Le contenu de la formation et du perfectionnement professionnel pour les EPE dépend souvent des autorités régionales ou locales.

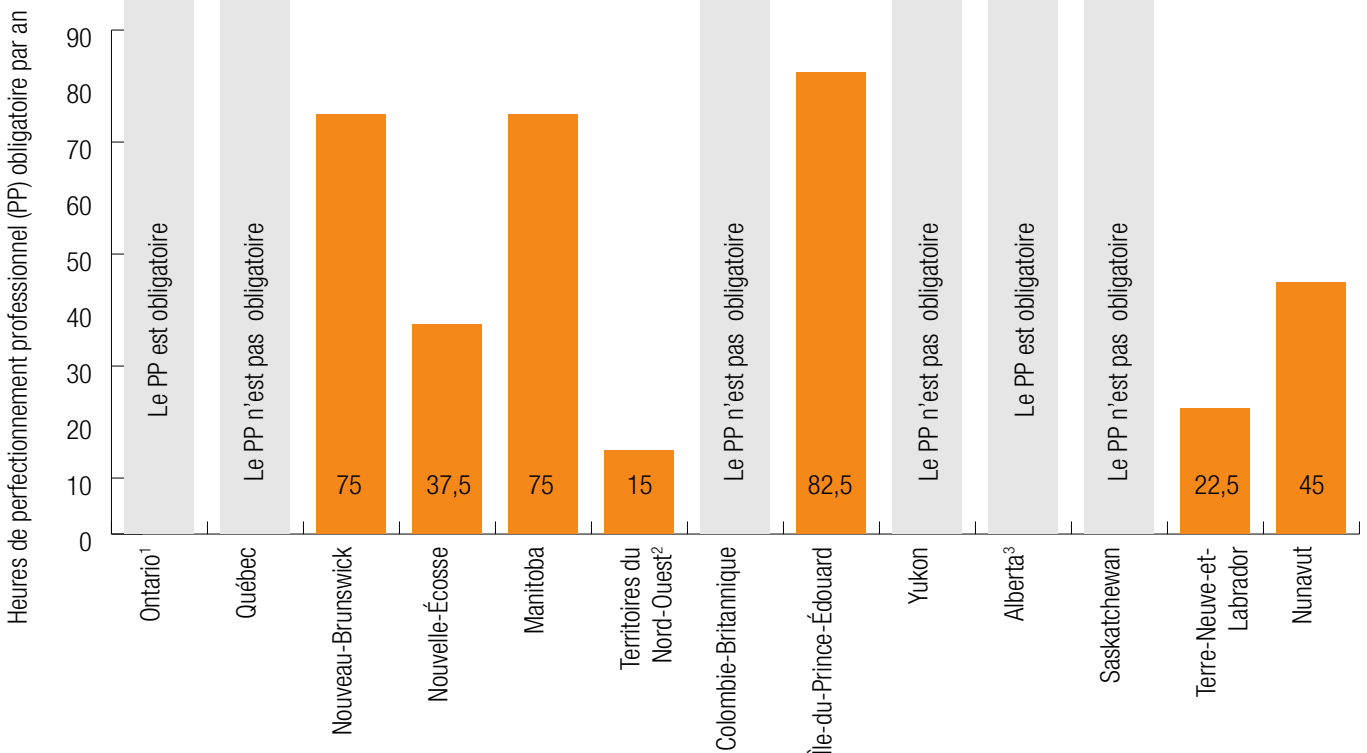
La participation au perfectionnement professionnel du personnel enseignant est obligatoire dans neuf des 13 provinces et territoires du Canada. Cela est également vrai dans 18 des 26 pays participants; cela dit, il n'y a qu'un très petit nombre de pays qui imposent par règlement un nombre minimum d'heures de perfectionnement professionnel par an pour leur personnel enseignant (OCDE, 2017).

Ceux qui le font, comme le Luxembourg, la Slovénie et la Turquie, ont des exigences allant de huit à 120 heures par an (OCDE, 2017). Comme le montre la Figure 2.1, dans les provinces et les territoires où le perfectionnement professionnel est obligatoire, le nombre d'heures varie. En Alberta, par exemple,

le personnel enseignant est obligé de participer au perfectionnement professionnel, mais au lieu d'un nombre d'heures minimum, il doit préparer un plan de perfectionnement professionnel en fonction de ses besoins sur le plan de l'apprentissage et du contexte éducatif.

Figure 2.1

Nombre d'heures du perfectionnement professionnel obligatoire par an pour le personnel enseignant du primaire, provinces et territoires, 2016



Source : Tableau B.5.

Remarque : L'estimation du nombre d'heures de perfectionnement professionnel obligatoire pour Terre-Neuve-et-Labrador, le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard et le Manitoba se base sur une journée moyenne de travail de 7,5 heures.

¹ En Ontario, il existe un éventail de moyens de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant, à l'échelle des ministères, des conseils scolaires, des écoles et des fédérations, de même que sous forme d'apprentissage autonome, y compris le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), les plans annuels de perfectionnement (PAP), l'évaluation du rendement du personnel enseignant (ERPE) ainsi que les journées pédagogiques obligatoires et discrétionnaires.

² Dans les Territoires du Nord-Ouest, le personnel enseignant (de la prématernelle à la 12^e année) doit suivre un minimum de 120 heures de perfectionnement professionnel sur cinq années, et au moins 15 heures au cours de chacune de ces cinq années, pour conserver son certificat professionnel.

³ En Alberta, le perfectionnement professionnel est obligatoire pour le personnel enseignant, mais il n'y a aucun minimum prescrit. En Alberta, le personnel enseignant prépare un plan de croissance professionnelle en fonction de ses besoins en matière d'apprentissage et du contexte éducatif.

L'éventail des sujets proposés dans le cadre des ateliers ou des cours de perfectionnement professionnel dépend généralement des autorités locales, c'est-à-dire de l'école elle-même ou de la division, du district ou de la commission ou du conseil scolaire.

Tendance 2.A :

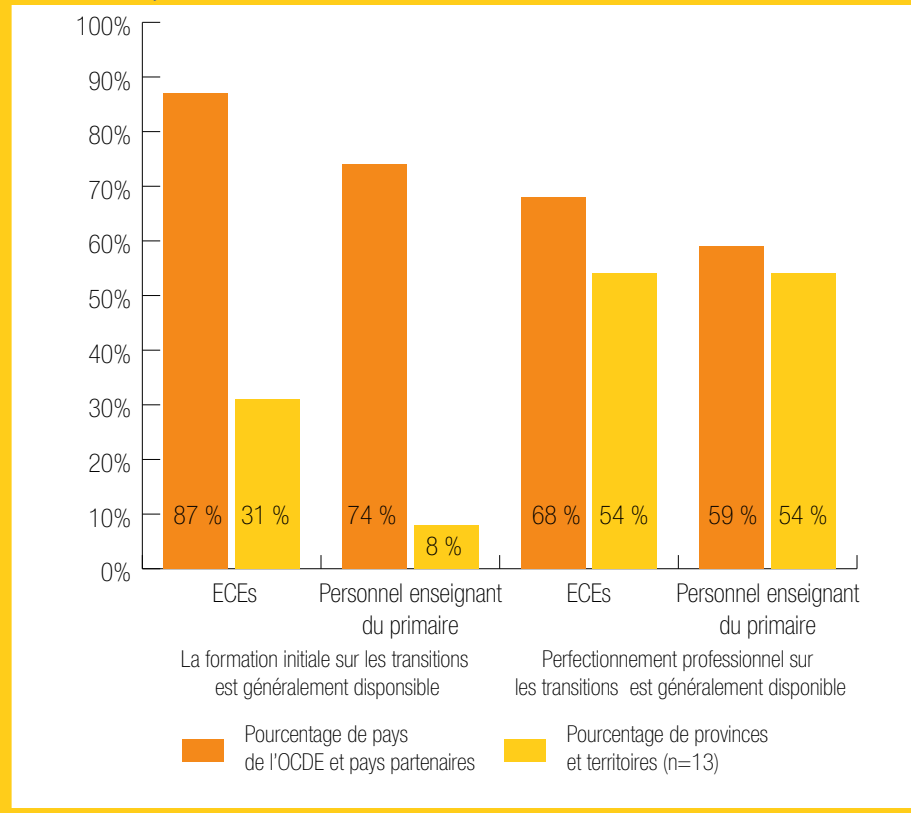
Les éducatrices et éducateurs du secteur de la petite enfance bénéficient souvent d'un enseignement sur les transitions.

Dans les différents pays participants, les EPE et le personnel enseignant bénéficient d'un enseignement sur les transitions lors de leur formation initiale et dans le cadre du perfectionnement professionnel. La formation initiale joue un rôle clé et aide les EPE et le personnel enseignant à obtenir de bons résultats avec les enfants pendant la période de transition.

À l'échelon international, plus de la moitié des pays participants offrent une formation portant sur les transitions en particulier, même si cela se fait plus souvent lors de la formation initiale que dans le cadre du perfectionnement professionnel; cela est plus courant pour les EPE que pour les enseignantes et enseignants de maternelle (OCDE, 2017).

Figure 2.A.1

Formation initiale sur les transitions et perfectionnement professionnel sur les transitions, pays de l'OCDE et pays partenaires, provinces et territoires, 2016



Source : Tableau B.6.

Remarque : Les données relatives à la formation initiale sur les transitions concernent 23 pays. Les données relatives au perfectionnement professionnel sur les transitions concernent 22 pays. Sont inclus les pays, les provinces et les territoires où des transitions sont possibles en formation initiale ou en perfectionnement professionnel, ou dans les limites de l'autonomie de l'établissement de formation ou du district ou commission/conseil scolaire. Par EPE, on fait ici référence au personnel éducatif de la petite enfance au Canada et au personnel pédagogique de l'EPE qui joue un rôle de premier plan dans la salle de classe ou la salle de jeux dans les pays de l'OCDE.

La situation en matière de formation des éducatrices et éducateurs est quelque peu différente au Canada, où la proportion d'éducatrices et d'éducateurs bénéficiant d'une formation portant sur les transitions en particulier lors de leur formation initiale est inférieure à ce qu'elle est dans les autres pays (Figure 2.A.1).

De façon générale, sur l'ensemble des provinces et des territoires et dans les autres pays participants, la formation des EPE portant sur les transitions en particulier est offerte de diverses manières :

- rencontres avec les chefs d'établissements scolaires tels qu'enseignants et enseignantes principaux, gestionnaires ou directrices et directeurs d'école;
- ateliers ou informations fournies par des tiers, comme des psychologues et des organismes spécialisés dans le développement des enfants;
- lignes directrices portant spécifiquement sur les transitions;
- autres ressources écrites pour la communication (livres, dépliants, sites Web).

Au Canada, les pratiques servant à informer le personnel enseignant et les EPE sur la façon de préparer et de gérer les transitions sont souvent définies au niveau du district scolaire ou du milieu de l'EAJE, car elles ne sont généralement pas réglementées au niveau provincial ou territorial.

En outre, dans les pays participants, il est très courant de fournir des ressources pour aider les éducatrices et les éducateurs à bien gérer les transitions et à soutenir les enfants. Ces ressources peuvent être des lignes directrices sur les transitions ou d'autres documents de communication par écrit (livres, brochures, sites Web, etc.). Les conseils supplémentaires sont souvent liés au programme d'études (OCDE, 2017). Au Canada, les ressources et les lignes directrices portant sur la question qui s'adressent aux éducatrices et aux éducateurs sont à la discrétion des écoles et des commissions/conseils scolaires, des programmes d'ADPE ou des prestataires de services.



Tendance 2.B :

La collaboration des éducatrices et éducateurs entre eux est courante dans les pays participants.

La collaboration entre éducatrices et éducateurs dans les programmes d'EAJE et en milieu scolaire peut prendre plusieurs formes, comme le décrit l'OCDE : visites et échanges, mise en commun d'informations sur le développement des enfants, mise en place de groupes d'apprentissage professionnel en collaboration servant de plateformes pour les échanges d'idées et de pratiques entre les secteurs.

Lorsque ces spécialistes travaillent ensemble sur des compétences spécifiques, une approche holistique des transitions et du développement pour les enfants peut être mise en pratique. Il a été démontré que les résultats positifs de ces approches ont plus d'effet que les avantages d'autres qualifications, comme le niveau d'instruction (Rous *et al.*, 2010).

Il est important d'avoir des échanges d'informations sur le développement des enfants pour veiller à ce que les programmes d'EAJE et l'école primaire soient pleinement informés de la situation et des besoins des enfants à leur entrée à l'école primaire. Le constat est que ces échanges sont pratique

courante dans la plupart des pays participants (OCDE, 2017). La plupart des provinces et des territoires notent également que c'est une pratique courante, mais la façon de faire dépend souvent de l'école ou du programme d'ADPE concerné (voir Tableau B.8, Annexe B).

S'il est clair que les provinces et les territoires accordent de l'importance aux collaborations entre le personnel enseignant et les EPE, ces activités sont de fréquence variable et les pratiques fluctuent dans l'ensemble du Canada, y compris selon les milieux d'ADPE et les divisions, districts ou commissions/conseils scolaires.

Voir l'Encadré 6 pour un exemple précis de collaboration entre le personnel enseignant et les EPE.

Encadré 6 — Collaboration professionnelle dans le programme de la maternelle à temps plein de l'Ontario

« Dans une classe de maternelle ou de jardin d'enfants qui a une équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant et l'éducatrice ou l'éducateur de la petite enfance tirent profit d'un partenariat basé sur la collaboration et la réflexion. Leurs compétences se complètent et leur permettent de créer un milieu d'apprentissage stimulant qui répond aux besoins de chaque enfant. Bien que chaque équipe pédagogique soit établie en fonction des particularités de ses membres, un partenariat réussi se définit par un climat de respect mutuel, de confiance et de communication ouverte. Les membres de l'équipe pédagogique travaillent ensemble pour planifier et mettre en œuvre le programme, et maintenir un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire sur le plan physique, émotionnel et social. Ils collaborent tout en observant, en suivant et en évaluant le développement des enfants dans le programme et en communiquant avec les familles. »

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016, p. 122.

Tendance 2.C :

Dans la plupart des pays, le leadership joue un rôle vital pour veiller à ce que les transitions fonctionnent bien pour les enfants.

L'un des autres facteurs ayant prouvé qu'ils avaient un effet significatif sur la continuité professionnelle à l'appui des transitions pour les enfants est celui du rôle des leaders. Le leadership est crucial quand il s'agit d'apporter un soutien aux membres du personnel et au personnel enseignant et pour veiller à ce que les transitions se passent bien pour les enfants, même s'il faut encore d'autres travaux de recherche pour comprendre et mesurer ses effets directs sur les transitions (OCDE, 2017). Les personnes qui dirigent les centres d'EAJE sont celles qui ont la plus grande responsabilité du point de vue administratif, de la gestion et pédagogique. De telles activités de leadership peuvent inclure la supervision d'autres membres du personnel, les communications avec les parents et la planification du travail pédagogique au centre (OCDE, 2017). Dans les écoles primaires, ce sont souvent les directrices et directeurs d'école qui ont le rôle principal en matière de leadership et qui sont officiellement à la tête de l'administration.

Les directions d'école (les chefs d'établissement) et les directions des centres d'EAJE sont la ressource la plus souvent citée en matière d'informations et de soutien pour le personnel enseignant et pour les EPE en ce qui concerne les transitions des élèves. Ces informations et ce soutien sont généralement fournis dans le cadre de réunions entre ces deux groupes. Tel est le cas dans 17 des 30 pays et dans sept des provinces et un des territoires (voir Tableau 2.C.1). Il convient de noter que ces provinces et ce territoire indiquent également que ces réunions sont souvent déterminées par le cadre local (école ou centre). Elles peuvent être de nature informelle ou elles peuvent consister à ce que les directions d'école donnent des présentations formelles, ou encore, au niveau provincial, les ministères peuvent communiquer des informations aux commissions/ conseils/districts scolaires de diverses façons.



Tableau 2.C.1

Les responsables scolaires et de l'EAJE sont des sources d'informations clés pour le personnel enseignant et les EPE sur la manière de gérer les transitions pour aider les enfants, pays de l'OCDE et pays partenaires, provinces et territoires, 2016

Pays de l'OCDE et pays partenaires	Provinces et territoires
Autriche	Ontario
Colombie	Nouveau-Brunswick ¹
Croatie	Nouvelle-Écosse
République tchèque	Manitoba
Allemagne	Colombie-Britannique
Grèce	Île-du-Prince-Édouard
Hongrie	Terre-Neuve-et-Labrador ²
Japon	Nunavut
Kazakhstan	
Luxembourg	
Pologne	
Portugal	
République slovaque	
Slovénie	
Espagne	
Turquie	
Royaume-Uni – Pays de Galles	

Source : Tableau B.7

Remarques : ¹ Au Nouveau-Brunswick, cela est le cas pour les enfants ayant des besoins spéciaux entre les structures d'EAJE et la maternelle.

² À Terre-Neuve-et-Labrador, ce n'est le cas que pour les enfants ayant des besoins spéciaux.

Dans la transition entre la maternelle et la 1^{re} année, les directions d'école peuvent faciliter les transitions en douceur pour les enfants en veillant à être elles-mêmes bien informées, en encourageant les échanges de connaissances et de ressources entre le personnel enseignant et les familles, et en prenant en compte l'importance des transitions dans l'apprentissage et le développement de l'enfant. Ce rôle des directrices et directeurs d'école primaire est comparable à ce qu'il est dans des pays comme l'Autriche, le Japon, le Kazakhstan, la Norvège, la Slovénie et la Suède, où les directrices et directeurs d'école sont responsables de la coopération et des échanges entre les établissements et les membres du personnel (OCDE, 2017).



Au Canada, le fait que la maternelle et la 1^{re} année aient généralement lieu dans des écoles primaires favorise la continuité pour les jeunes enfants et souligne combien il est important d'avoir un chef d'établissement scolaire qui soit apte à prodiguer des conseils et à prendre des décisions importantes pour faciliter les transitions des élèves. Pour que ce leadership soit efficace, cependant, il faut clairement définir son rôle et ses responsabilités en tenant particulièrement compte des pratiques relatives aux transitions et des liens avec les différentes catégories de membres du personnel (OCDE, 2017).

Enfin, il est avéré que les recherches dans le domaine du leadership ont des répercussions sur la qualité de l'ÉAJE et sur les résultats obtenus par les élèves au primaire et au secondaire (OCDE, 2017). Une étude effectuée par la Colombie-Britannique, par exemple, à partir de données longitudinales, qui examinait l'efficacité du travail des directrices et directeurs d'école pour ce qui est d'améliorer les scores en mathématiques et en lecture entre la 4^e et la 7^e année, a montré que le travail des directrices et directeurs d'école était d'une importance égale ou même légèrement supérieure à celui du personnel enseignant en ce qui concerne les résultats des élèves (Dhuey et Smith, 2014). Il faudra d'autres travaux de recherche pour comprendre l'effet du leadership scolaire sur les résultats obtenus à la petite enfance.





CHAPITRE 3 : TENDANCES DANS LA CONTINUITÉ DE L'APPRENTISSAGE LORS DES TRANSITIONS

Dans le présent rapport, il est entendu, lorsque l'on parle de « continuité du programme d'études » ou de « continuité de la pédagogie » (ou encore de « continuité de l'apprentissage »), que l'on vise des aspects de l'apprentissage qui facilitent les transitions des enfants entre l'EAJE et l'école primaire. Ceci comprend le programme d'études et les approches pédagogiques, les normes d'apprentissage et les objectifs de développement, ainsi que les aspects structurels ayant un effet sur l'expérience vécue quotidiennement par les enfants en EAJE et à l'école (OCDE, 2012).

Les travaux de recherche montrent que la continuité pédagogique, qui inclut la continuité dans les programmes d'études et les pratiques relatives aux transitions, joue un rôle crucial dans le développement des enfants et la réussite de leurs transitions entre les milieux d'EAJE et le primaire. En outre, le succès des transitions peut avoir une incidence positive sur la réussite des enfants par la suite dans leurs études et sur le plan social (OCDE, 2017). En plus d'examiner certaines tendances internationales, ce chapitre passera en revue le travail approfondi effectué par les provinces et les territoires afin de mettre au point des cadres pédagogiques et des programmes d'études holistiques pour appuyer les enfants dans leur apprentissage et leur développement.

Cadres pédagogiques pour l'apprentissage de la petite enfance

L'émergence de nouveaux cadres pédagogiques pour l'ADPE au cours de la dernière décennie souligne l'importance de l'harmonisation des programmes d'études de la maternelle et de la 1^{re} année. Les cadres pédagogiques et les lignes directrices pour l'apprentissage et le développement de la petite enfance contribuent à faire en sorte que les premières années soient vraiment reconnues comme étant une période indépendante et cruciale de croissance et d'apprentissage pour tous les enfants. De même, la continuité entre les documents sur l'ADPE permet de faciliter les transitions en douceur pour les enfants, en définissant les principes directeurs et le contenu, et en montrant les liens forts qui unissent les ressources utilisées aux différents niveaux de l'apprentissage et du développement d'un enfant. De plus en plus, de par le monde, les pays élaborent des cadres pédagogiques et des programmes d'études pour les enfants dès la naissance et jusqu'au début de la scolarité obligatoire, avec une disparition progressive des milieux qui mettent l'accent uniquement sur la garde d'enfants sans inclure de volet pédagogique (OCDE, 2015a). Sur la scène internationale, le Japon offre un bon exemple d'une approche holistique fondée sur des faits probants sur le thème des transitions de la petite enfance. Le Japon a non seulement élaboré un document à l'échelle du pays pour promouvoir les activités liées aux transitions entre l'EAJE et le primaire, mais il effectue également tous les ans des enquêtes pour évaluer les progrès accomplis par les municipalités (OCDE, 2017). Conformément à cette tendance, la majorité des provinces et des territoires au Canada ont élaboré

un cadre pédagogique pour l'apprentissage de la petite enfance, qui soutient les programmes d'apprentissage pour les enfants de la naissance et jusqu'au début de la scolarité obligatoire ou de la maternelle (voir le Tableau 3.A.1). Ces documents présentent tous de fortes similitudes, chacun étant axé sur l'exploration de quatre thèmes communs :

- milieux stimulants et inclusifs;
- liens étroits entre les enfants, les familles, les éducatrices et éducateurs et la communauté;
- importance de l'apprentissage par le jeu;
- bien-être des enfants et dimensions sociale, affective, cognitive et physique.

Tout au long de ces thèmes, le sujet de l'appui aux enfants lors de leurs transitions entre la maison, les programmes d'apprentissage à la petite enfance et l'école est régulièrement abordé. L'utilisation des cadres pédagogiques est souvent facultative pour les programmes pour la petite enfance, mais ils ont

été élaborés par les autorités pertinentes et sont largement mis en œuvre dans les programmes pour la petite enfance.

Au niveau pancanadien, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a publié, en 2014, le Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants. Ce cadre pancanadien, créé en collaboration avec l'ensemble des provinces et des territoires, vient explicitement appuyer les transitions des enfants vers l'école, en servant de guide pour l'élaboration des politiques et des programmes d'études (CMEC, 2014). Il évoque également le caractère central des enfants dans l'élaboration des politiques et des programmes, l'importance de la participation des familles, la nécessité d'accueillir la diversité à bras ouverts, l'apprentissage par le jeu, les efforts pour offrir des milieux sûrs et le rôle des éducatrices et éducateurs.

Encadré 7 – Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones

Le Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones est le fruit des efforts du gouvernement du Canada et des Peuples autochtones en vue d'élaborer conjointement un cadre de transformation pour les Autochtones, qui reflète les cultures, les aspirations et les besoins uniques des enfants inuits, métis et des Premières Nations de l'ensemble du Canada. Ce cadre guide les communautés, les administratrices et administrateurs de programmes, les fournisseurs de services, les responsables de l'élaboration des politiques et les gouvernements dans la réalisation d'une vision commune où tous les enfants autochtones ont l'occasion de vivre une expérience d'apprentissage et de garde de grande qualité et forte sur le plan culturel.

Le cadre a pour but d'appuyer, de coordonner et d'orienter la conception, l'exécution et la gouvernance d'un apprentissage et d'une garde des jeunes enfants autochtones au Canada qui s'inscrivent dans l'autodétermination et sont à la fois axés sur les enfants et ancrés dans la culture, par l'entremise de politiques, de processus, de partenariats, de pouvoirs, de capacités, de programmes et d'investissements nouveaux qui les renforceront (EDSC, 2018).

Programmes d'études de la maternelle au Canada

L'ensemble des 13 provinces et territoires du Canada ont un programme d'études réservé aux programmes de la maternelle. Certains ont élaboré des documents ayant trait aux programmes d'études portant exclusivement sur la maternelle, tandis que d'autres ont élaboré un programme d'études pour la maternelle parallèlement à celui pour la 1^{re} année et pour les niveaux supérieurs (voir Tableaux 3.1 et 3.A.1). De plus, ces documents peuvent être fusionnés pour certaines matières, mais distincts pour d'autres. Le Nouveau-Brunswick a, par exemple, un programme d'études spécifique pour les mathématiques en maternelle, mais ses programmes d'études pour le français/English language arts, la musique et l'éducation physique sont combinés à ceux de la 1^{re} année et des niveaux supérieurs. En outre, les provinces et les territoires dont la population est peu nombreuse, comme le Yukon, utilisent souvent, pour le programme d'études, des ressources provenant d'une province avoisinante (la Colombie-Britannique dans le cas du Yukon). Tels que mentionnés au Chapitre 1, les programmes de la maternelle peuvent varier d'une manière importante et de différentes façons, tant à l'intérieur des provinces et des territoires qu'entre eux, y compris en ce qui concerne : la durée (temps plein ou demi-journée), la fréquence (journées en alternance ou journées consécutives), le caractère obligatoire (ou facultatif) et les critères d'admissibilité concernant l'âge (p. ex., prématernelle pour les enfants de quatre ans et maternelle pour les enfants de cinq ans). Étant donné que les caractéristiques des programmes diffèrent selon la province ou le territoire, il est également possible qu'ils varient au sein même de la province ou du territoire, selon la division, le district ou la commission/le conseil scolaire. En ce qui concerne les programmes d'études, celui de la maternelle peut être combiné ou explicitement harmonisé avec le cadre pédagogique pour l'apprentissage de la petite enfance (s'il y a lieu) ou avec le programme d'études pour la 1^{re} année et les niveaux supérieurs.

Comme pour les cadres pédagogiques pour l'apprentissage de la petite enfance, le sujet des transitions est généralement abordé dans des documents propres à la maternelle. Les domaines qui sont couramment inclus dans les programmes d'études de la maternelle dans l'ensemble des provinces et des territoires sont la littératie et la langue, la numératie, les arts et la santé et le

bien-être, ce qui est comparable aux programmes d'études de l'école primaire dans la plupart des pays de l'OCDE et les pays partenaires (OCDE, 2017). Cependant, il convient de souligner que les programmes d'études en d'EAJE sont généralement vastes et holistiques, tandis que les programmes de l'enseignement primaire sont davantage axés sur les matières et répondent à des règles précises (OCDE, 2017).

Il est possible d'améliorer les transitions en établissant des liens clairs entre les politiques et les énoncés de vision qui régissent l'ADPE. Une plus grande continuité de la pédagogie dans ces domaines pourrait aussi créer de nouvelles possibilités de collaboration entre les membres du personnel de l'ADPE, le personnel enseignant, les familles et les enfants. Veuillez consulter le Tableau 3.1 pour obtenir de plus amples renseignements au sujet de la répartition détaillée des programmes d'études et des cadres pédagogiques pour l'apprentissage de la petite enfance en place dans le secteur de l'ADPE et le primaire dans l'ensemble des provinces et des territoires.



Tableau 3.1
Profil des programmes d'études pour les programmes de la maternelle, provinces et territoires, 2016

Province/territoire	Format du programme	Âge d'admissibilité	Programme d'études propre à la maternelle
Ontario	Prématernelle à temps plein	4 ans révolus au 31 décembre	Programme de la maternelle
	Maternelle à temps plein	5 ans révolus au 31 décembre	
Québec	Maternelle à temps plein pour les enfants de milieux défavorisés	4 ans révolus au 30 septembre	Programme d'éducation préscolaire : maternelle à temps plein pour les enfants de 4 ans de milieux défavorisés
	Maternelle à temps plein	5 ans révolus au 30 septembre	Programme d'éducation préscolaire
Nouveau-Brunswick	Maternelle à temps plein	5 ans révolus au 31 décembre	Programme de la maternelle : Mathématiques
Nouvelle-Écosse	Prématernelle à temps plein	4 ans révolus au 31 décembre	<i>Capable, confiant et curieux – Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse</i>
	« Grade Primary » à temps plein	5 ans révolus au 31 décembre	Programme d'études fusionné pour la « Grade Primary »
Manitoba	Demi-journée; certaines divisions scolaires offrent des programmes de maternelle à temps plein, en alternance	5 ans, mais la date butoir varie selon la division scolaire.	Programmes d'études de la maternelle à la 12 ^e année du ministère de l'Éducation du Manitoba (maternelle)
Territoires du Nord-Ouest	Prématernelle à temps plein ou d'une demi-journée	4 ans révolus au 31 décembre	Programme scolaire de prématernelle et de maternelle pour les Territoires du Nord-Ouest
	Maternelle à temps plein	5 ans révolus au 31 décembre	
Colombie-Britannique	Temps plein	5 ans révolus au 31 décembre	Programme d'études du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique - Maternelle
Île-du-Prince-Édouard	Temps plein	5 ans révolus au 31 décembre	Programme d'études fusionné pour la maternelle
			Technologies de l'information et de la communication
Yukon	Demi-journée (« maternelle quatre ans »)	4 ans révolus au 31 décembre	Voir la Colombie-Britannique
	Maternelle à temps plein ou d'une demi-journée	5 ans révolus au 31 décembre	
Alberta	Demi-journée Temps plein en alternance	5 ans révolus au 1 ^{er} mars de l'année scolaire, mais la date butoir varie selon la division scolaire.	Déclaration sur le programme pour la maternelle
		Depuis septembre 2020, les enfants doivent être âgés de 5 ans, au 31 décembre ou avant, au cours de l'année où ils entrent à la maternelle.	Conscience de l'environnement et de la communauté Responsabilité personnelle et sociale Aptitudes physiques et bien-être Créativité et expressivité
Saskatchewan	Prématernelle Demi-journée Temps plein en alternance	3 à 4 ans révolus au 31 décembre, mais la date butoir varie selon le conseil scolaire.	<i>Play and Exploration: Early Learning Program Guide and Essential Learning Experiences</i> (le jeu et l'exploration : guide du programme de la petite enfance et activités essentielles pour l'apprentissage)
	Maternelle Demi-journée Temps plein en alternance	5 ans révolus au 31 décembre, mais la date butoir varie selon le conseil scolaire.	<i>Children First: A Resource for Kindergarten</i> (priorité aux enfants – ressource pour la maternelle) Éducation artistique Langue
Terre-Neuve-et-Labrador	Temps plein	5 ans révolus au 31 décembre	<i>Completely Kindergarten: Kindergarten Curriculum Guide</i> (à fond à la maternelle : guide pour le programme d'études de la maternelle)
Nunavut	Demi-journée	5 ans révolus au 31 décembre	s.o.

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

Tendance 3.A :

Dans la plupart des pays ayant participé à *Petite enfance, grands défis V*, y compris dans la plupart des provinces et des territoires du Canada, il existe une continuité dans les programmes d'études entre l'EAJE et l'école primaire.

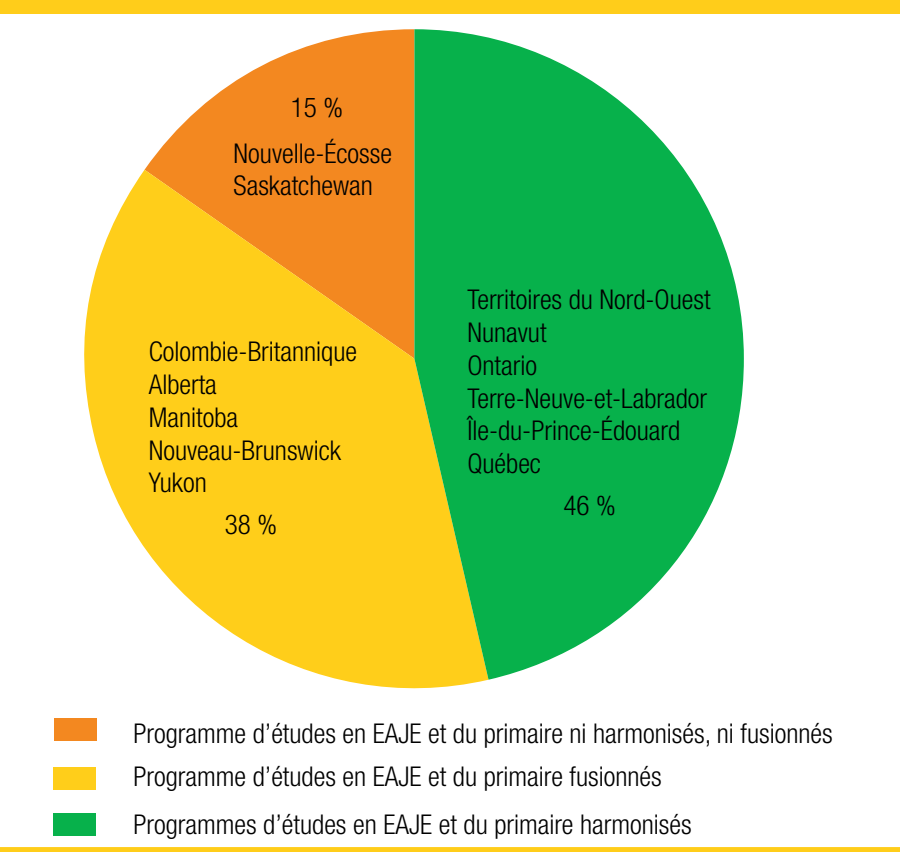
Les pays de l'OCDE et pays partenaires relèvent de trois grandes catégories pour ce qui est de la continuité dans les programmes d'études : ceux qui ont complètement fusionné les programmes d'études en EAJE et du primaire, ceux qui les ont explicitement harmonisés et ceux qui n'ont ni fusionné ni harmonisé leurs programmes d'études en EAJE et du primaire.

En harmonisant leurs programmes d'études, ou en les fusionnant complètement, 78 p. 100 des pays participants (46 pays sur 59) ont veillé à la continuité dans les programmes d'études entre l'EAJE et l'école primaire. Tel est aussi le cas dans la plupart des provinces et des territoires, comme le montre la Figure 3.A.1.

Plus précisément, dans 24 p. 100 des pays participants (14 sur 59), les autorités ont entièrement fusionné les programmes d'études entre l'EAJE et les écoles primaires (p. ex., l'Italie et la Suisse) [OCDE, 2017]. Généralement, quand les programmes d'études ont été fusionnés, il n'y a qu'un seul document qui couvre des thèmes, objectifs et points de vue communs pour une tranche d'âge relativement large, qui englobe (au minimum) la dernière année en EAJE (généralement appelée « maternelle ») et les premières années de l'école primaire, avec des éléments de contenu distincts qui correspondent à chaque groupe d'âge (OCDE, 2017). Cinq provinces et territoires du Canada font partie de ce groupe : la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick et le Yukon.

Figure 3.A.1

Harmonisation entre programmes d'études en EAJE et programmes d'études du primaire, provinces et territoires, 2016



Source : Tableau B.9.

Par ailleurs, 54 p. 100 des pays participants (32 sur 59) ont explicitement harmonisé les programmes d'études des deux niveaux (p. ex., le Chili, les *Länder* d'Allemagne et la Finlande). Ceci signifie que les programmes d'études sont décrits dans des documents distincts pour chaque niveau d'éducation, avec des objectifs et des points de vue propres à chaque âge, mais que les documents sont harmonisés sur le plan thématique, afin de faciliter la continuité pédagogique (OCDE, 2017). Tel est le cas pour six autres provinces et territoires

du Canada, soit les Territoires du Nord-Ouest, le Nunavut, l'Ontario, Terre-Neuve-et-Labrador, l'Île-du-Prince-Édouard et le Québec.

Dans les 22 p. 100 de pays restants (13 sur 59), le programme d'études en EAJE, au moins pour la dernière année en EAJE, n'est ni harmonisé ni fusionné avec le cadre pédagogique pour le primaire (OCDE, 2017). La Nouvelle-Écosse et la Saskatchewan se trouvent dans cette catégorie.

Vous trouverez au Tableau 3.A.1 un aperçu des programmes d'études à la petite enfance au Canada. Il nous faudrait, cependant, de plus amples renseignements sur les moyens par lesquels les éducatrices et éducateurs et le personnel enseignant mettent en pratique ces cadres pédagogiques.



Tableau 3.A.1

Programmes d'études et cadres pédagogiques en matière de l'EAJE et au primaire, provinces et territoires, 2019

Province/ territoire	Moins d'1 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Ontario					Programme de la maternelle		Programme d'études de l'Ontario						
	Cadre d'apprentissage des jeunes enfants – <i>Comment apprend-on?</i> – <i>Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance</i>												
Québec	Accueillir la petite enfance – <i>Programme éducatif des services de garde du Québec (facultatif)</i>				Programme d'éducation préscolaire		Programme d'éducation du Québec						
					Programme d'éducation préscolaire								
					Programme de la maternelle à temps plein pour les enfants des milieux défavorisés								
Nouveau-Brunswick	Curriculum Framework for Early Learning and Child Care (secteur anglophone)					Programme d'études (secteur anglophone)							
	Curriculum éducatif pour la petite enfance (secteur francophone)					Programme d'études (secteur francophone)							
Nouvelle-Écosse	Capable, confiant et curieux – <i>Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse</i>												
	Elementary Years: <i>Grades Primary to 6</i> (l'école primaire : de la « Grade Primary » à la 6 ^e année) [programme d'études de la Nouvelle-Écosse]												
Manitoba	Commencez tôt, commencez bien : <i>Guide d'apprentissage par le jeu pour la petite enfance au Manitoba</i>					Programme d'études du ministère de l'Éducation du Manitoba							
	Des résultats précoces : <i>Cadre des curriculums d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba pour les programmes destinés aux enfants en bas âge</i>		Des résultats précoces : <i>Cadre d'élaboration d'un curriculum des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba pour les services de garde préscolaires et les prématernelles</i>										
						Programme d'études de la maternelle à la 12 ^e année du ministère de l'Éducation du Manitoba							
					Les joies de l'apprentissage – <i>Un document d'appui pour les enseignants de la maternelle</i>								
Territoires du Nord-Ouest					Programme scolaire de prématernelle et de maternelle		Programme d'études des Territoires du Nord-Ouest						
Colombie-Britannique	Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique (facultatif)												
						Programme d'études du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (maternelle)		Programme d'études du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique					
Île-du-Prince-Édouard	Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard					Programme d'études pour la maternelle		Programme d'études de l'Île-du-Prince-Édouard					
Yukon	Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique (facultatif)												
						Programme d'études du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (maternelle)		Programme d'études du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique					
Alberta	Envol : <i>Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta</i>												
	Programme d'études de l'Alberta												

Tableau 3.A.1

Programmes d'études et cadres pédagogiques en matière de l'EAJE et au primaire, provinces et territoires, 2019

Province/ territoire	Moins d'1 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Saskatchewan	<i>Play and Exploration: Early Learning Program Guide for Infants and Toddlers</i> (le jeu et l'exploration : guide du programme de la petite enfance pour les nourrissons et les tout-petits) [programme d'études suggéré]			<i>Play and Exploration: Early Learning Program Guide and Essential Learning Experiences</i> (le jeu et l'exploration : guide du programme de la petite enfance et activités essentielles pour l'apprentissage) [programme d'études suggéré]		Programme d'études de la maternelle (obligatoire); maternelle en immersion française; maternelle fransaskoise, éducation fransaskoise	Programme d'études de la Saskatchewan						
Terre-Neuve-et-Labrador	Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants				Bon départ	Programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador pour la maternelle	Programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador						
Nunavut						Programme d'études du Nunavut pour la maternelle	Programme d'études du Nunavut						

Source : Tableau B.10.

Tendance 3.B :

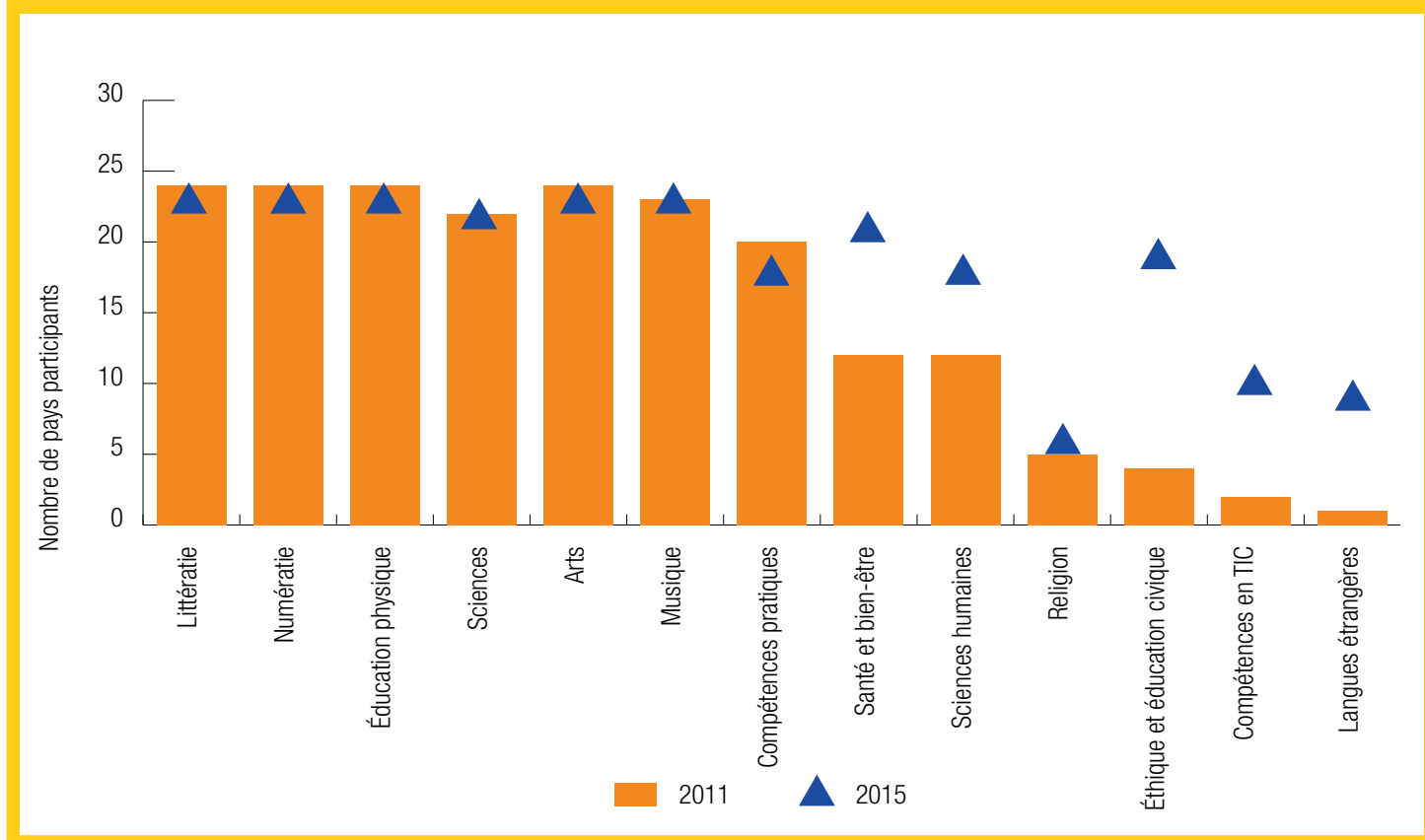
Bon nombre de pays et de régions ont inclus de nouvelles matières dans leurs programmes d'études ou cadres pédagogiques pour la petite enfance, afin de coller de plus près à la société contemporaine.

Dans bon nombre de pays participants, les autorités sont en train d'élargir l'éventail des matières dans leurs cadres pédagogiques pour la petite enfance, afin de coller de plus près à la société contemporaine. L'OCDE mentionne plusieurs nouvelles matières incluses dans l'éducation de la petite enfance : santé et bien-être, éthique et éducation civique, sciences sociales, compétences en technologie de l'information et des communications (TIC) et langues étrangères.

Par exemple, un nombre croissant de pays incluent de nouvelles matières ou domaines d'apprentissage, comme les TIC, les langues étrangères, la religion et l'éducation civique, dans leurs programmes d'études ou cadres pédagogiques pour la petite enfance (voir Figure 3.B.1). L'augmentation du nombre de programmes dans le domaine de l'éthique et de l'éducation civique se remarque particulièrement, puisqu'il est passé de quatre pays (sur 24) en 2011 à 19 (sur 24) en 2015. Au Canada, le Manitoba et l'Île-du-Prince-Édouard ont ajouté l'éthique et la citoyenneté à leurs programmes d'études en 2011 et 2015.

Figure 3.B.1

Domaines d'apprentissage inclus dans les programmes d'études d'EAJE, pays de l'OCDE et pays partenaires, provinces et territoires, 2011 et 2015



Source : Table B.11.

La Figure 3.B.2 ci-dessous présente un aperçu de la répartition à l'échelle du Canada des matières couvertes en maternelle. Bien qu'il y ait certaines différences d'une province ou territoire à l'autre en ce qui concerne les matières couvertes en maternelle, certaines de ces matières, comme la littératie, la numératie, les arts, la santé et le bien-être, les sciences et l'éducation physique, se retrouvent

partout. De plus, les provinces et les territoires incorporent presque tous des périodes de jeu non structuré dans les programmes d'études, ce qui souligne l'engagement clair pris en faveur du jeu et de l'apprentissage par le jeu (voir la Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu).

Figure 3.B.2

Domaines d'apprentissage inclus dans les programmes d'études de la maternelle, provinces et territoires, 2016

	Ontario	Québec	Nouveau-Brunswick	Nouvelle-Écosse	Manitoba ¹	Territoires du Nord-Ouest ²	Colombie-Britannique	Île-du-Prince-Édouard	Yukon ³	Alberta	Saskatchewan	Terre Neuve-et-Labrador ⁴	Nunavut
Littératie													
Numératie													
Éducation physique													
Sciences													
Arts													
Musique													
Jeu non structuré													
Compétences pratiques													
Santé et bien-être													
Sciences humaines													
Religion													
Éthique et éducation civique													
Compétences en TIC													
Langues additionnelles													

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

Remarques : Les parties ombragées indiquent les matières offertes dans chaque province et chaque territoire.

¹ Au Manitoba, les langues additionnelles ne sont pas obligatoires. Cependant, dès la maternelle, les enfants peuvent être inscrits dans des programmes d'immersion en français ou dans des programmes bilingues avec l'anglais comme langue première et l'ojibwé, le cri, l'allemand, l'hébreu ou l'ukrainien comme langue seconde.

² Les compétences en technologie de l'information et des communications (TIC) sont désormais incluses dans le nouveau programme d'études de la prématernelle/maternelle des Territoires du Nord-Ouest.

³ Au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, l'étude de la religion est offerte en maternelle par certaines écoles publiques catholiques.

⁴ À Terre-Neuve-et-Labrador, il existe un programme d'immersion française destiné aux élèves de la maternelle à la 3^e année.

En ce qui a trait à la 1^{re} année, les provinces et les territoires continuent de couvrir des matières comparables à celles qui sont couvertes à la maternelle, ce qui laisse à penser qu'il existe une continuité assez prononcée sur le plan de la pédagogie et des programmes d'études. Ceci est particulièrement vrai pour la littératie, la numératie et les arts. En revanche, cela l'est moins pour

des domaines d'apprentissage comme le jeu non structuré et les compétences pratiques, comme le montre la Figure 3.B.3.

Figure 3.B.3

Domaines d'apprentissage inclus dans les programmes d'études en 1^{re} année du primaire, provinces et territoires, 2016

	Ontario	Québec	Nouveau-Brunswick	Nouvelle-Écosse	Manitoba ¹	Territoires du Nord-Ouest	Colombie-Britannique	Île-du-Prince-Édouard	Yukon	Alberta	Saskatchewan	Terre-Neuve-et-Labrador ²	Nunavut
Littératie													
Numératie													
Éducation physique													
Sciences													
Arts													
Musique													
Jeu non structuré													
Compétences pratiques													
Santé et bien-être													
Sciences humaines													
Religion													
Éthique et éducation civique													
Compétences en TIC													
Langues additionnelles													

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

Remarque : Les parties ombragées indiquent les matières offertes dans chaque province et chaque territoire.

¹ Au Manitoba, les langues additionnelles ne sont pas obligatoires. Cependant, dès la maternelle, les enfants peuvent être inscrits dans des programmes d'immersion en français ou dans des programmes bilingues avec l'anglais comme langue première et l'ojibwé, le cri, l'allemand, l'hébreu ou l'ukrainien comme langue seconde.

² À Terre-Neuve-et-Labrador, il existe un programme d'immersion française destiné aux élèves de la maternelle à la 3^e année.

Encadré 8 — Efforts pour veiller à ce que les programmes d'ADPE soient accessibles et pertinents et tiennent compte des cultures, du savoir traditionnel et de l'identité autochtones

Conformément aux efforts visant à favoriser l'inclusion et l'équité, certaines provinces et certains territoires du Canada ont des initiatives visant à apporter un soutien aux communautés, aux familles et aux élèves autochtones vivant hors des réserves. L'accent mis sur ces initiatives est motivé, en partie, par l'urgence collective d'éliminer l'écart entre les jeunes autochtones et non autochtones au chapitre de l'éducation au Canada (Nguyen, 2011).

Le [Winnipeg Boldness Project](#) (projet « audace ») du Manitoba, par exemple, cherche à améliorer les résultats obtenus en apprentissage de la petite enfance par les enfants défavorisés du quartier North End de Winnipeg. Même si ce programme s'adresse à tous les groupes qui résident dans le quartier de Point Douglas, il est important de souligner que de nombreux enfants vivant dans le quartier North End de Winnipeg sont autochtones et n'ont pas les mêmes possibilités que celles qui sont offertes aux enfants des autres communautés. Ce projet prévoit la conception d'une stratégie d'intervention au chapitre du développement de la petite enfance sur six ans de façon à mettre en place un scénario axé sur les aspects positifs et dynamiques du quartier North End. Le projet comprendra l'exploration et la mise en commun de pratiques exemplaires pour l'apprentissage des jeunes enfants, en s'inspirant de la profonde sagesse de la communauté. Le projet adopte une approche de développement communautaire, et l'un des objectifs visés est de s'assurer qu'après leur entrée en maternelle, les enfants sont bien préparés à intégrer l'école (Winnipeg Boldness Project, 2017).

Créer plus de mesures de soutien en ADPE pour les enfants autochtones qui valorisent et intègrent leur culture et leur langue est une priorité pour l'ensemble des provinces et des territoires. En 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC) a rendu public un rapport visant à informer l'ensemble des Canadiennes et Canadiens de ce qui s'est passé dans le système des pensionnats indiens et à guider les peuples autochtones et la population canadienne sur la voie de la réconciliation. L'un des appels à l'action de cette commission porte sur l'élaboration, par le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux et territoriaux et les administrations gouvernementales autochtones, de programmes d'ADPE appropriés sur le plan culturel pour les familles autochtones (CVRC, 2015b). Le Comité des compétences et de la formation en matière de garde d'enfants du Manitoba, qui s'occupe de l'agrément des programmes de formation en éducation de la petite enfance dans la province afin que les diplômées et diplômés reçoivent les niveaux de classification « II » et « III », a récemment autochtonisé ses normes de compétence, en collaboration avec des éducatrices et éducateurs autochtones. Ceci aura à son tour une influence sur la formation initiale des EPE et sur leur compréhension des perspectives autochtones.

L'Alberta élabore un nouveau curriculum de la maternelle à la 12^e année dans six matières, en français et en anglais. La norme 4 du Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année (Programmes d'études) stipule ce qui suit : « Le curriculum intègre les diverses perspectives des francophones vivant en Alberta, au Canada et dans le monde entier dans des contextes historiques et contemporains. » La Norme de qualité pour l'enseignement de l'Alberta a été révisée pour inclure une compétence qui vise à « [a]ppliquer des connaissances de base au sujet des Premières Nations, des Métis et des Inuits » (p. 10). De nouvelles normes de qualité ont aussi été élaborées pour la direction scolaire et les surintendantes et surintendants afin d'« [a]ssurer à tous les élèves de l'instruction au sujet des Premières Nations, des Métis et des Inuits. » Ces normes sont en vigueur depuis septembre 2019.

Dans les Territoires du Nord-Ouest, les programmes d'études de la prématernelle et de la maternelle reflètent la culture autochtone et commencent par ce que les enfants connaissent déjà, y compris la reconnaissance de leurs expériences passées, de leurs cultures et de leurs langues. Par exemple, les enfants des Territoires du Nord-Ouest apprennent la valeur de la terre au moyen d'activités dirigées par des leaders autochtones expérimentés.

L'objectif de ces initiatives est de créer des programmes d'ADPE accessibles, pertinents et qui correspondent aux cultures, au savoir traditionnel et à l'identité autochtones.



Tendance 3.C :

Les heures d'enseignement/de présence dans les programmes d'EAJE et au primaire varient selon le pays ou la région.

La continuité pédagogique pendant les transitions peut être assurée en adoptant des emplois du temps comparables et des journées de longueur comparable en EAJE et au primaire. Par exemple, dans neuf pays sur 23, les enfants passent plus d'heures dans l'établissement lors de la première année du primaire (c'est-à-dire en 1^{re} année) que lors de la dernière année d'EAJE (c'est-à-dire en maternelle). Ces pays comprennent l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, la Suède et le Pays de Galles (Royaume-Uni).

Dans six des 23 pays ou régions, les enfants passent en moyenne plus de temps dans l'établissement lors de leur dernière année d'EAJE que lors de leur première année d'enseignement primaire. Tel est le cas dans des pays comme l'Italie, la Hongrie, la Norvège et le Japon.

Dans 13 pays sur 23, les heures d'enseignement sont relativement comparables entre la dernière année d'EAJE et la première année de scolarité au primaire (OCDE, 2017).

Au Canada, les heures d'enseignement pour les programmes de maternelle sont globalement comparables dans l'ensemble de provinces et des territoires (voir Tableau 3.C.1). La maternelle se présente sous la forme d'un programme d'une demi-journée (environ 13 heures par semaine) ou



d'un programme à temps plein (environ 25 heures par semaine). En outre, dans certaines provinces et certains territoires, les heures de participation peuvent, dans certains cas, aussi comprendre une prise en charge avant et après la maternelle dans un programme d'EAJE.

Les enfants passent, à la maternelle, environ 37 semaines par an, en demi-journée ou à temps plein, ce qui correspond à la durée d'une année scolaire moyenne au Canada. La participation en 1^{re} année est la même qu'en maternelle à temps plein, dans la plupart des provinces et des territoires, puisqu'elle se situe à environ 25 heures par semaine et 37 semaines par an.

Le nombre moyen d'heures d'enseignement pour les enfants du Canada âgés de six ans en 1^{re} année est de 919 heures, ce qui est supérieur à la moyenne de l'OCDE, qui est de 804 heures par an. Le nombre moyen de journées d'enseignement pour la 1^{re} année au Canada est de 183 jours, ce qui est très comparable à la moyenne de l'OCDE, qui est de 185 jours (OCDE, 2015b).



Tableau 3.C.1**Nombre d'heures de participation en maternelle et en 1^{re} année du primaire, provinces et territoires, 2016**

Province ou territoire	Nombre d'heures (par semaine ou par an) de participation pour des enfants lors de :	
	la dernière année d'EAJE (l'année précédant l'entrée scolaire obligatoire au primaire)	la première année de scolarité obligatoire au primaire
	Maternelle	1 ^{re} année du primaire
Ontario	Environ 25 heures d'enseignement par semaine	Environ 25 heures d'enseignement par semaine
Québec	23,5 heures par semaine	25 heures par semaine
Nouveau-Brunswick	Jusqu'à 40 heures par semaine (y compris d'autres milieux d'éducation et de garde, et d'autres programmes à temps partiel d'environ 10 heures par semaine.	Entre 20 et 22,5 heures par semaine
Nouvelle-Écosse	25 heures par semaine au minimum	25 heures par semaine au minimum
Manitoba	13,75 heures par semaine	27,5 heures par semaine*
Territoires du Nord-Ouest	485 heures par année scolaire au minimum	997 heures par année scolaire au minimum
Colombie-Britannique	25 heures par semaine	30 heures par semaine
Île-du-Prince-Édouard	Jusqu'à 45 heures par semaine (y compris de milieux d'apprentissage et de garde des jeunes enfants).	30 heures par semaine
Yukon	Dans certains cas, les enfants participent à entre 25 et 30 heures par semaine. Dans les autres cas, les enfants participent à entre 10 et 15 heures par semaine (soit environ la moitié).	Entre 25 et 30 heures par semaine
Alberta	13 heures par semaine au minimum	26 heures par semaine au minimum
	(le calcul se fait comme suit : 475 heures/36,8 semaines scolaires chaque année = 12,9 heures par semaine.)	(le calcul se fait comme suit : 950 heures/36,8 semaines scolaires chaque année = 25,8 heures par semaine.)
	Les enfants en maternelle ont le droit à 475 heures d'enseignement par année scolaire, au minimum. Cependant, l'école a le pouvoir d'offrir plus de 475 heures.	Les enfants au primaire ont le droit à 950 heures d'enseignement par année scolaire, au minimum.
Saskatchewan	475 heures d'enseignement par année scolaire	950 heures d'enseignement par année scolaire
Terre-Neuve-et-Labrador	25 heures par semaine au minimum	30 heures par semaine
Nunavut	15 heures par semaine	25 heures par semaine

Source : Tableau B.12.

Remarque : *Au Manitoba, l'école primaire obligatoire commence à l'âge de 7 ans.

Tendance 3.D :

Au Canada, tout comme dans la plupart des pays participants, le nombre d'enfants par membre du personnel est plus élevé lors de la première année d'école primaire qu'il ne l'est lors de la dernière année d'ADPE.

Le nombre d'enfants par membre du personnel¹⁵ peut varier entre l'EAJE et l'école primaire et, souvent, ce nombre est plus élevé dans les écoles primaires que dans les milieux d'EAJE (Ebbeck *et al.*, 2013).

Dans 27 des 39 pays et régions participants, notamment au Chili et dans la plupart des *Länder* allemands, le nombre d'enfants par membre du personnel est plus élevé lors de leur première année à l'école primaire qu'il ne l'est lors de leur dernière année en EAJE (OCDE, 2017). Comme le montre la Figure 3.D.1, dans les provinces et les territoires du Canada, le nombre ne s'écarte pas beaucoup de ce qu'il est dans les autres pays de l'OCDE. Comme dans la plupart des pays participants, il y a, en Colombie-Britannique, à Terre-Neuve-et-Labrador, au Québec, au Yukon et en Ontario, un nombre plus élevé d'enfants par membre du personnel pendant la première année à l'école primaire (en 1^{re} année) que pendant la dernière année en EAJE (en maternelle).

Le nombre d'enfants par membre du personnel et la réglementation concernant la taille maximum des groupes¹⁶ diffèrent nettement selon la province ou le territoire et, dans certains cas, c'est l'autorité locale concernée (division scolaire, district ou

conseil scolaire, école, etc.) qui détermine le nombre d'enfants par membre du personnel et la taille maximum des classes, en fonction des besoins locaux. Comme la Figure 3.D.1 et la Figure 3.D.2 le montrent, le nombre d'enfants par membre du personnel et la taille des groupes restent assez comparables à la maternelle et en 1^{re} année dans l'ensemble des provinces et des territoires où ces chiffres sont réglementés.

Il est important de tenir compte du nombre d'enfants par membre du personnel et de la taille des groupes pour les transitions, parce que ces chiffres peuvent avoir une incidence sur le vécu de l'enfant lors de la transition d'un cadre pédagogique à un autre, si ces deux cadres pédagogiques diffèrent sensiblement en ce qui a trait au nombre d'enfants par membre du personnel ou à la taille des groupes. La Figure 3.D.2 ci-dessous récapitule la réglementation concernant la taille des groupes à la maternelle et en 1^{re} année dans l'ensemble des provinces et des territoires.

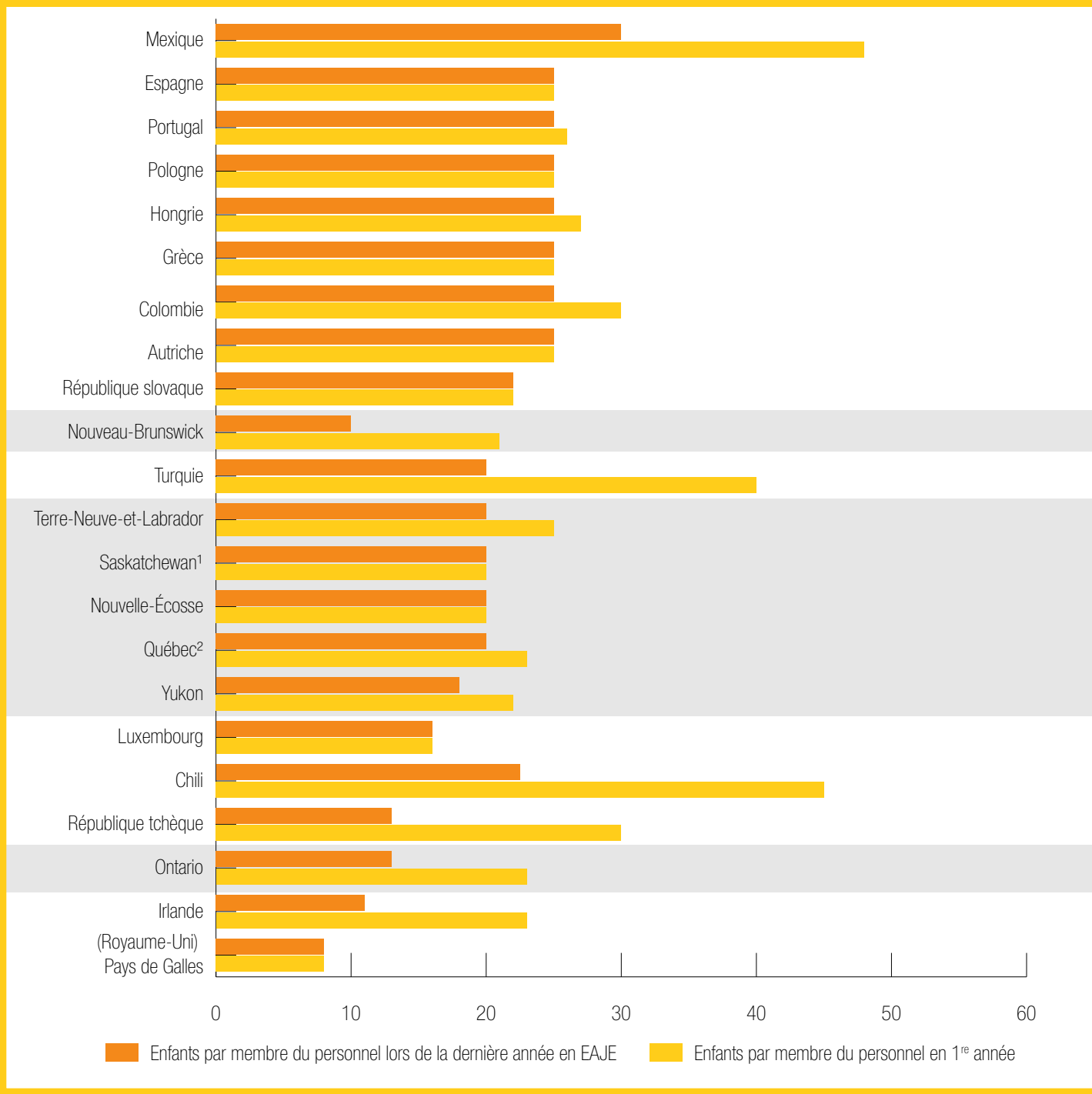
De même, la majorité des provinces et des territoires ont une réglementation spécifique concernant le nombre d'enfants par membre du personnel à la maternelle et en 1^{re} année (voir Figure 3.D.3). Ces nombres d'enfants par membre du personnel et tailles des groupes sont déterminés à l'échelon local en fonction de divers besoins dans les provinces et les territoires. Cependant, les aspects structurels sont très comparables entre la dernière année d'ADPE et la première année du primaire.

¹⁵ Veuillez noter que « nombre d'enfants par membre du personnel » veut dire le nombre d'enfants pour chaque membre du personnel à temps plein. Il peut s'agir d'un nombre maximum (imposé par la réglementation), qui correspond au nombre maximum d'enfants qui peuvent être à la charge d'un seul membre du personnel travaillant à temps plein, ou bien d'une moyenne, c'est-à-dire du nombre moyen d'enfants dont le membre du personnel travaillant à temps plein peut avoir la charge. Ce nombre peut concerner exclusivement les membres du personnel principaux (comme le personnel enseignant ou les fournisseurs de soins) – il s'agit alors du nombre d'enfants ou du nombre d'élèves par enseignante ou enseignant – ou inclure également le personnel auxiliaire, par exemple les aides-enseignantes et aides-enseignants.

¹⁶ Veuillez noter que « taille du groupe ou effectif de la classe » veulent dire le nombre maximum d'enfants par membre du personnel travaillant directement auprès d'eux (ce qui exclut les membres du personnel auxiliaire, les gestionnaires et les autres membres du personnel des milieux d'EAJE ou d'écoles primaires qui ne travaillent pas directement auprès des enfants dans la salle de classe ou dans le groupe pour les jeux).

Figure 3.D.1

Nombre d'enfants par membre du personnel lors de la dernière année de l'EAJE (maternelle) et de la première année du primaire, pays de l'OCDE et pays partenaires, provinces et territoires, 2016



Source : Tableau B.13.

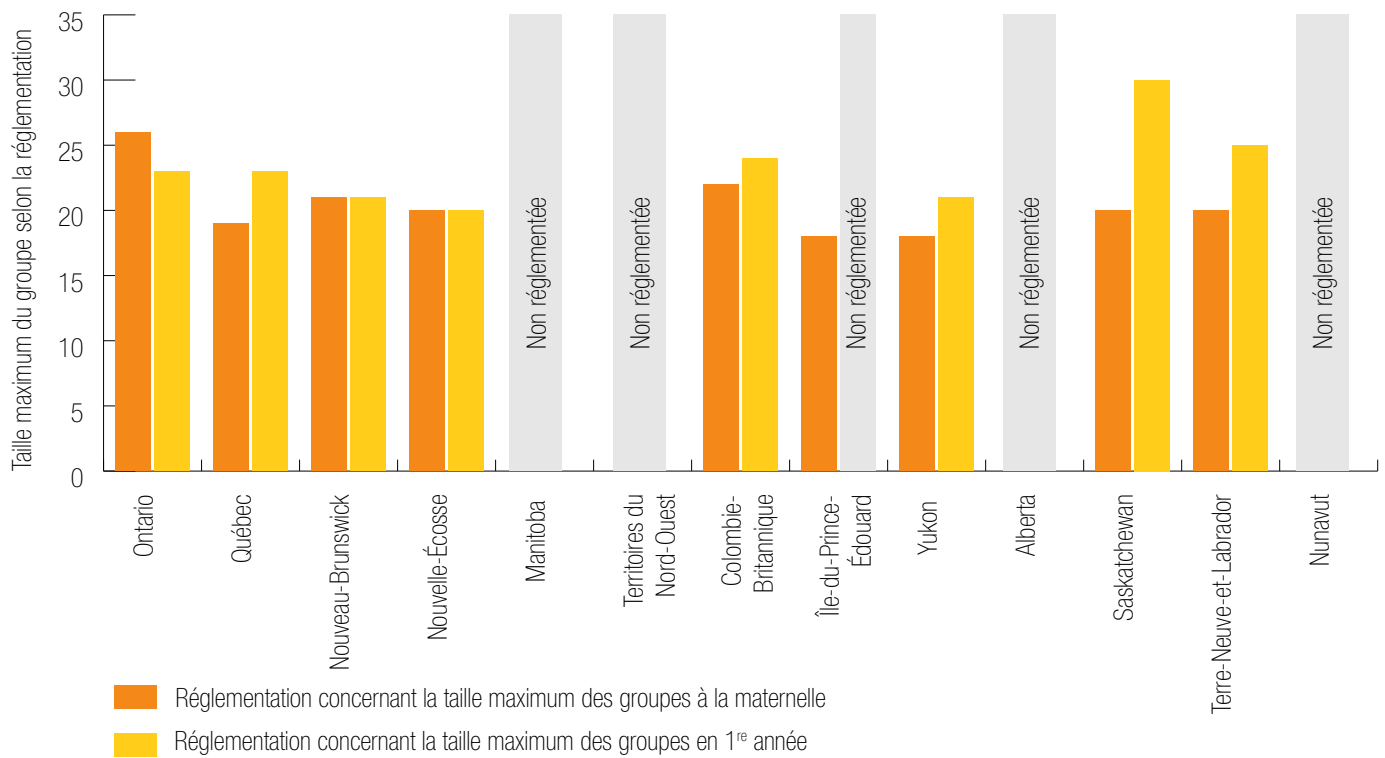
Remarques : Les pays et régions de l'OCDE et pays et régions partenaires n'ayant pas de réglementation concernant le nombre d'enfants par membre du personnel ont été exclus, y compris le Manitoba, l'Île-du-Prince-Édouard, l'Alberta, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut.

¹ Les données pour le primaire en Saskatchewan font référence au nombre maximum d'enfants par éducatrice ou éducateur.

² Les données pour le Québec font référence à la dernière année d'EAJE en enseignement préprimaire pour les enfants âgés de cinq ans (en milieu scolaire), avec un nombre d'enfants par membre du personnel limité à 20. Les enfants peuvent également faire leur dernière année d'EAJE dans un milieu éducatif. Le nombre d'enfants par membre du personnel est différent dans chaque cas. Pour l'EAJE, le nombre d'enfants par membre du personnel est de 10 pour les enfants âgés de quatre à cinq ans. La réglementation est négociée dans les conventions collectives.

Figure 3.D.2

Réglementation concernant la taille maximum des groupes en maternelle et en 1^{re} année dans les établissements d'enseignement publics, provinces et territoires, 2016

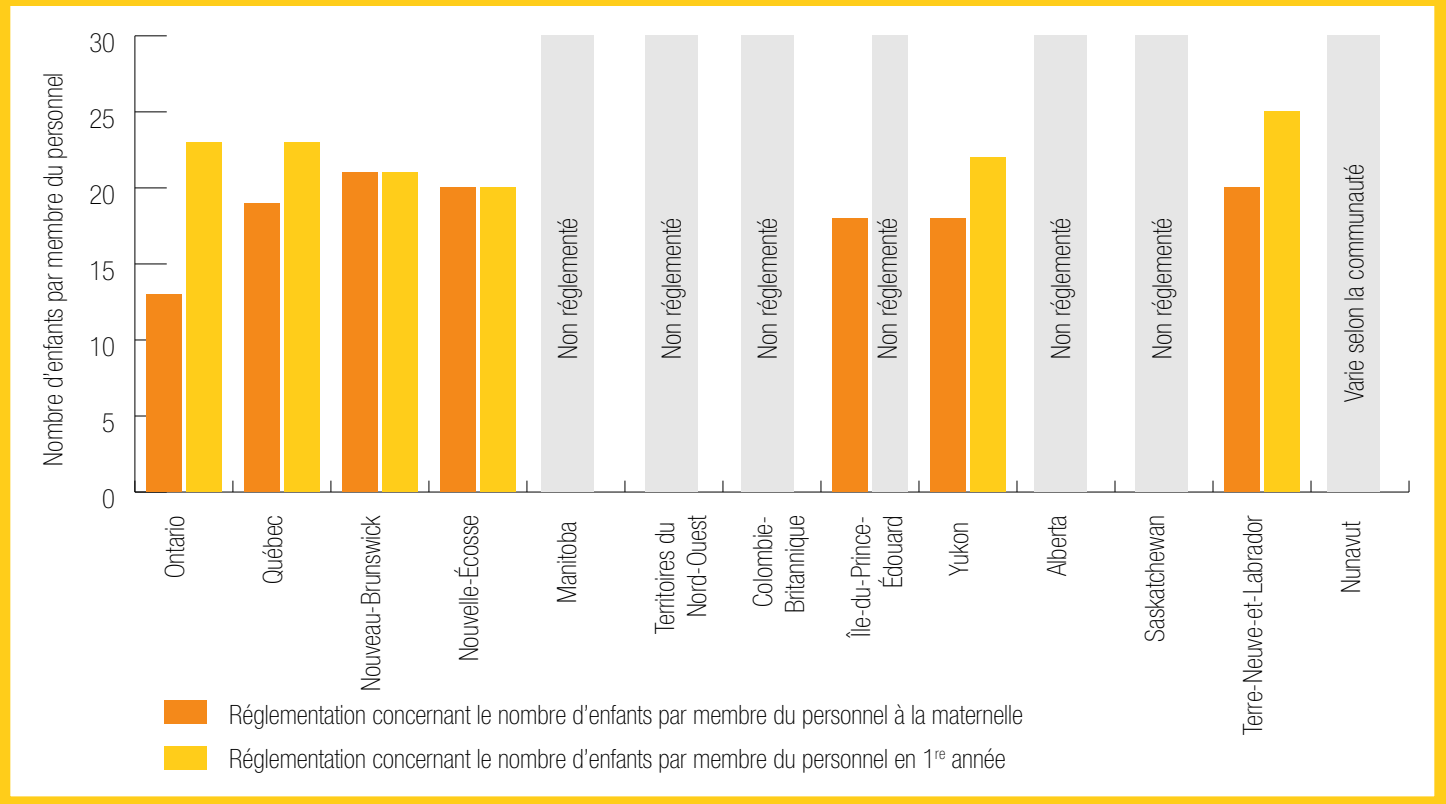


Source : Tableau B.14.

Remarque : Il n'y a pas de réglementation ou de taille maximum des classes imposée par la loi au Manitoba, dans les Territoires du Nord-Ouest, en Alberta, et au Nunavut ni à la maternelle ni en 1^{re} année. À l'Île-du-Prince-Édouard, il n'y a pas de réglementation quant à la taille maximum des groupes en 1^{re} année. Dans ces provinces et territoires, ce sont souvent les autorités locales qui déterminent l'effectif des classes.

Figure 3.D.3

Réglementation concernant le nombre d'enfants par membre du personnel à la maternelle et en 1^{re} année, d'après le nombre d'enfants pour un membre du personnel dans les établissements d'enseignement primaire publics, provinces et territoires, 2016



Source : Tableau B.15.

Remarque : Il n'y a pas de réglementation concernant le nombre d'enfants par membre du personnel imposée par la loi au Manitoba, aux Territoires du Nord-Ouest, en Colombie-Britannique, en Alberta, et en Saskatchewan ni à la maternelle ni en 1^{re} année. À l'Île-du-Prince-Édouard, il n'y a pas de réglementation concernant le nombre d'enfants par membre du personnel en 1^{re} année. Dans ces provinces et territoires, ce sont souvent les autorités locales qui déterminent le nombre d'enfants par membre du personnel.



CHAPITRE 4 : CONTINUITÉ DU DÉVELOPPEMENT ET PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE

L'apprentissage et le développement de la petite enfance jettent les bases de l'apprentissage de la santé et du bien-être tout au long de la vie. Sachant que le développement des enfants s'inscrit le long d'un spectre continu, le principe de la continuité du développement signifie que l'enfant acquiert de nouvelles compétences tout en renforçant progressivement les compétences acquises lors des activités antérieures. Il est donc d'autant plus important d'assurer la continuité du développement dans le cadre du processus de transition.

Dans ce chapitre, nous examinons les tendances en matière de continuité du développement lors des transitions telles qu'elles sont mises en relief par l'OCDE dans les pays participants, tout en explorant également les diverses initiatives proposées par les provinces et les territoires du Canada pour aider les enfants à poursuivre leur apprentissage et leur développement en continu.

Les familles, les éducatrices et éducateurs, le personnel enseignant, les écoles et les enfants eux-mêmes peuvent tous contribuer à l'offre de transitions en douceur dans l'apprentissage et le développement de la petite enfance. Les études montrent régulièrement que la participation des familles à l'apprentissage et au développement de leur enfant a des bienfaits directs sur les résultats obtenus par ce dernier. En outre, les services ont plus de chances d'être efficaces s'ils touchent de nombreux aspects de l'écologie sociale des enfants, selon des mécanismes qui conduisent à un renforcement mutuel (Patel *et al.*, 2016).

Au Canada, les conversations sont passées du niveau de préparation des enfants pour entrer à l'école à la question de savoir si les écoles, les éducatrices et éducateurs, le personnel enseignant et les familles

sont prêts à apporter leur soutien au développement global des jeunes enfants ou, autrement dit, de savoir si les écoles sont prêtes à accueillir les enfants. Les données dont on dispose montrent certes que la continuité du développement et les liens établis dès les premières années peuvent faciliter les transitions des enfants vers l'école (CMEC, 2014), mais il est crucial de prendre conscience du fait que les premières années ne sont pas simplement une période de préparation pour l'école, mais plutôt une période d'apprentissage déterminante pour les enfants, au cours de laquelle ils acquièrent les compétences de base, les attitudes, les habiletés, les stratégies et les connaissances dont ils auront besoin pour réussir tout au long de leur vie.

Les travaux de recherche montrent aussi que l'un des ingrédients clés pour des transitions en douceur est d'avoir une excellente collaboration entre toutes les parties intéressées par l'apprentissage et le développement de l'enfant. Les provinces et les territoires du Canada offrent tout un éventail de programmes conçus précisément dans le but de faciliter les transitions pour les enfants qui sont davantage à risque, comme ceux ayant des besoins spéciaux sur le plan de l'apprentissage ou sur le plan physique. Ces dispositifs de soutien ciblés sont tout particulièrement importants, parce que les études montrent régulièrement que ce sont les enfants issus de milieux défavorisés qui profitent le plus de la qualité des transitions et des programmes d'ADPE (Patel *et al.*, 2016).

La continuité du développement peut être favorisée par l'exploration, la promotion et le prolongement de collaborations positives entre l'ensemble des personnes, des groupes et des organismes concernés par les transitions des enfants.

Tendance 4.A :

Dans la plupart des pays et des régions, les enfants sont préparés à la transition vers l'école primaire au moyen d'activités lors de leur dernière année d'EAJE.

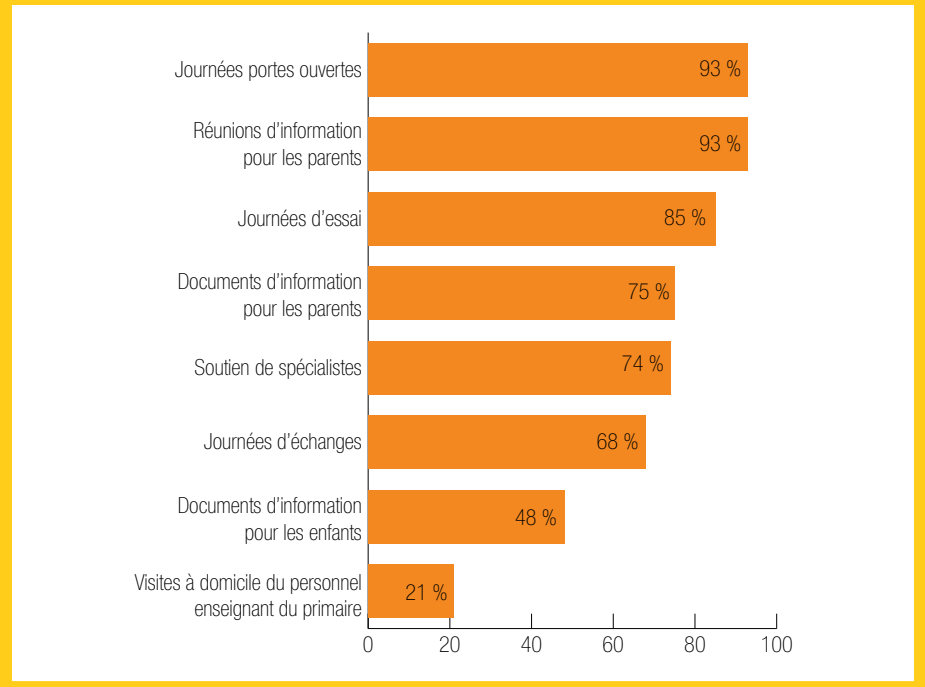
Il est courant, dans les pays participants, d'avoir des pratiques en matière de transitions pour les enfants qui entrent à l'école primaire, avec 26 pays sur 28 qui disent qu'ils préparent les enfants à la transition vers l'enseignement primaire au moyen d'activités bien particulières. Au Canada, à l'instar de la plupart des pays participants, les enfants bénéficient d'un soutien pour la transition vers l'école primaire grâce à des activités lors de leur dernière année d'ADPE et la participation des parents au processus.

Comme le montre la Figure 4.A.1, les pratiques relatives aux transitions les plus courantes mentionnées par les pays participants sont les journées portes ouvertes (utilisées dans 26 pays), les réunions d'information pour les parents (utilisées dans 25 pays) et les journées d'« essai », lors desquelles les enfants des programmes d'EAJE participent aux activités de l'école primaire pendant une ou plusieurs journées (utilisées dans 23 pays).

Même si le Canada se livre à toutes les pratiques susmentionnées, les pratiques indiquées à la Figure 4.A.1 ne se retrouvent pas forcément dans l'ensemble des provinces et des territoires. Elles varient souvent selon l'école ou le programme d'ADPE concerné. De façon plus générale, il y a certaines tendances qui se retrouvent dans les pratiques d'aide aux transitions utilisées au sein des provinces et des territoires et dans celles utilisées au sein des pays participants.

Figure 4.A.1

Pratiques relatives aux transitions pour préparer les enfants à la transition vers un milieu scolaire (maternelle), par pourcentage, pays de l'OCDE et pays partenaires, Canada, 2016



Source : Tableau B.16.

Remarque : Les enfants sont préparés à la transition vers l'école dans 25 pays de l'OCDE et pays participants parmi 28 (données au niveau du Canada seulement). Au Canada, la transition vers un milieu scolaire la plus courante commence avec la transition à la maternelle.

Comme le montre la Figure 4.A.2, la plupart des provinces et des territoires organisent des journées portes ouvertes et des journées d'essai, mais très peu coordonnent des visites à domicile du personnel enseignant du primaire, sauf dans des circonstances précises (p. ex., pour les communautés rurales ou éloignées).

Figure 4.A.2

Pratiques relatives aux transitions pour aider les enfants à faire la transition vers un milieu scolaire, provinces et territoires, 2016

	Ontario	Québec	Nouveau-Brunswick	Nouvelle-Écosse ¹	Manitoba	Territoires du Nord-Ouest	Colombie-Britannique ²	Île-du-Prince-Édouard	Yukon	Alberta	Saskatchewan ³	Terre-Neuve-et-Labrador ⁴	Nunavut
Journées portes ouvertes													
Réunions d'information pour les parents													
Journées d'essai													
Documents d'information pour les parents													
Soutien de spécialistes													
Journées d'échange													
Documents d'information pour les enfants													
Visites à domicile de l'enseignante ou l'enseignant du primaire													

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

Remarque : Les parties ombragées indiquent les pratiques relatives aux transitions dans chaque province et chaque territoire.

- ¹ Les pratiques relatives aux transitions en Nouvelle-Écosse concernent celles qui sont menées entre le programme préprimaire destiné aux enfants de quatre ans et le programme « Grade Primary » (l'année de maternelle) destiné aux enfants de cinq ans.
- ² En Colombie-Britannique et au Yukon, ces pratiques concernent celles qui sont menées avant la maternelle.
- ³ En Saskatchewan, les visites à domicile du personnel enseignant du primaire peuvent avoir lieu dans certains cas.
- ⁴ Les pratiques relatives aux transitions à Terre-Neuve-et-Labrador concernent celles qui sont menées lors du programme Bon départ avant l'entrée à la maternelle.



Tendance 4.B :

La collaboration entre parents et les membres du personnel joue un rôle clé dans la réussite des transitions.

L'une des principales difficultés mises en évidence par l'OCDE en ce qui concerne la continuité du développement est le manque de participation des parents lors du processus de transition. La plupart des pays indiquent que les parents n'ont toujours pas suffisamment conscience du rôle important qu'ils jouent dans l'éducation de leur enfant, en particulier pendant la phase de transition entre la maternelle et la 1^{re} année (OCDE, 2017).

Il a été établi, à de nombreuses reprises, que la participation de la famille¹⁷ jouait un rôle crucial dans l'apprentissage et le développement d'un enfant et il a été démontré qu'elle accroissait le développement de la littératie et de la numératie (CMEC, 2013). Plus précisément, il existe un lien entre la participation de la famille aux activités ayant trait à la littératie et à la numératie avant l'école, par exemple la lecture et les jeux mathématiques à la maison, et une plus grande réussite des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences. Les évaluations internationales¹⁸ révèlent que le pourcentage de familles participant à l'éducation de leur enfant au Canada est plus élevé que la moyenne internationale; cependant, ces chiffres varient nettement selon la province ou le territoire (CMEC, 2013).

De même, les études ont montré que le manque de participation de la famille à la vie scolaire de son enfant présente un facteur de risque important associé aux résultats du développement de l'enfant (Patel *et al.*, 2016). En conséquence, la plupart des provinces et des territoires ont élaboré des ressources et des programmes portant principalement sur le soutien à la participation des familles, comme le montre le Tableau 4.B.1. Ces programmes arrivent à cette fin en nouant des liens positifs entre les familles, les programmes d'ADPE, le système scolaire et les organismes communautaires locaux.



¹⁷ Dans ce rapport, le terme « participation de la famille » englobe à dessein la diversité existante des structures familiales et des tuteurs et tutrices.

¹⁸ Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS).

Tableau 4.B.1

Programmes d'ADPE portant principalement sur la participation de la famille, provinces et territoires, 2016

Province/ territoire	Nom du programme	Description
Ontario	Trousse d'outils pour les parents	Le Council of Ontario Directors of Education (conseil ontarien des directrices et directeurs de l'éducation) propose plusieurs ressources conçues en vue de favoriser la participation des parents de la maternelle à la 12e année. Les sujets abordés sont, entre autres, la communication avec le personnel enseignant, l'aide pour les devoirs à la maison et le rôle de mentor. Parmi les documents disponibles, il y a un guide pour les parents et les écoles et une liste de ressources, y compris sur l'intimidation, la technologie et les mathématiques.
Québec	Passe-Partout	Passe-Partout est un programme gouvernemental d'intervention auprès des familles, créé pour favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux socio-économiquement faibles. Ce programme d'intervention s'adresse aux familles issues de ces milieux dont l'enfant aura quatre ans au 30 septembre de l'année en cours. Passe-Partout veut donner aux parents ciblés les outils nécessaires pour favoriser chez leur enfant le choix d'attitudes et de pratiques qui lui permettront de se développer, de grandir et de réussir sur le plan scolaire.
Nouveau-Brunswick	Séances d'orientation familiale « Bienvenue à la maternelle »	Le Nouveau-Brunswick tient des séances d'orientation familiale « Bienvenue à la maternelle » dans les districts scolaires, en collaboration avec Partenariat en Éducation. Dans certains districts scolaires, les enfants assistent à une séance d'orientation avec l'enseignante ou l'enseignant de maternelle, dans le cadre de laquelle ils participent à des activités faisant appel au matériel contenu dans les sacs « Bienvenue à la maternelle » (livres, matériel pour activités de marquage, pâte à modeler, ciseaux, etc.). Ce programme, qui était dirigé par les districts scolaires avant 2011, est désormais placé sous la houlette du gouvernement du Nouveau-Brunswick.
Nouvelle-Écosse	<i>Let's Play Together – A Guide for Parents of 4-Year-Olds</i> (jouons ensemble, un guide à l'intention des parents d'enfants de quatre ans)	Cette ressource à l'intention des parents d'enfants de quatre ans explore cinq domaines majeurs de l'apprentissage et du développement de la petite enfance : santé physique et bien-être; développement affectif; compétences en communication et connaissances générales; développement social; et compétences linguistiques et capacités de réflexion. Le livret propose des conseils pour un développement sain ainsi que des moyens d'aider les enfants à apprendre par le jeu.
Manitoba	<i>Pour aider votre enfant à apprendre à lire, un guide à l'intention des parents</i>	Ce guide fournit des conseils à la famille pour l'aider à encourager l'enfant à lire. Il contient des informations sur les différents types de lectrices et de lecteurs, et comment les parents peuvent également travailler avec les éducatrices et éducateurs pour favoriser l'acquisition de compétences en littératie et en lecture.
	<i>Pour aider votre enfant à apprendre les mathématiques, un guide à l'intention des parents</i>	Ce guide définit les étapes importantes dans l'acquisition des compétences en numératie et suggère des activités auxquelles les parents et l'enfant peuvent se livrer pour établir de bonnes bases en mathématiques.
Colombie-Britannique	Franc départ C.-B.	Un programme pour les parents, les familles et les fournisseurs de soins et les enfants de la naissance à l'âge de cinq ans, qui leur permet de se présenter à l'école sans rendez-vous pour participer à des activités d'apprentissage par le jeu pour les jeunes enfants (récits, musique, art, etc.). Ce programme pour l'apprentissage des jeunes enfants est gratuit pour les familles et il favorise le développement des compétences linguistiques, physiques, cognitives, sociales et affectives des enfants. Les riches milieux d'apprentissage ainsi proposés sont dirigés par des éducatrices et éducateurs de la petite enfance qualifiés et donnent aussi aux enfants l'occasion d'interagir avec des camarades d'un âge comparable. En outre, ce programme fait office de ressource pour les familles, car il leur permet d'en apprendre davantage sur d'autres programmes communautaires.
	Ready, Set, Learn (à vos marques... apprenez!)	La plupart des écoles primaires participent au programme Ready, Set, Learn (à vos marques... apprenez!), dans lequel les familles et les enfants âgés de trois à cinq ans reçoivent des informations et des conseils pour favoriser, dès le plus jeune âge, l'apprentissage et faciliter la transition au primaire.

Tableau 4.B.1 (suite)

Programmes d'ADPE portant principalement sur la participation de la famille, provinces et territoires, 2016

Province/ territoire	Nom du programme	Description
Île-du-Prince-Édouard	Welcome to Kindergarten (bienvenue à la maternelle)	Le Welcome to Kindergarten Program (programme de bienvenue à la maternelle) est conçu pour les parents/tutrices et tuteurs ainsi que leurs enfants qui entreront à la maternelle en septembre. L'ensemble des 37 écoles de la Public Schools Branch (direction des écoles publiques) offrant un programme de maternelle organise un programme de bienvenue à la maternelle pour les nouveaux élèves. À la Welcome to Kindergarten Session (séance de bienvenue à la maternelle), les familles recevront des ressources en littératie pour jeunes enfants et apprendront diverses stratégies pour les utiliser à la maison avec leur enfant.
Yukon	Learning Together Program (programme « apprendre ensemble »)	Le Learning Together Program met gratuitement des services d'éducation préscolaire à la disposition des familles, des tutrices et tuteurs ainsi que des enfants de la naissance à l'âge de cinq ans. Le programme offre un environnement d'apprentissage calme et de haute qualité propice aux interactions sociales et au jeu. Il est disponible dans les communautés scolaires ciblées.
Alberta	Parent Link Centres (centres-ressources pour les parents)	Les ministères responsables de l'éducation, des services aux enfants et de la santé disposent d'informations et des liens sur leurs sites Web pour les parents, notamment sur le développement de l'enfant, sur l'apprentissage, sur le jeu, sur les Parent Link Centres (centres-ressources pour les parents), sur la santé mentale, sur les enfants handicapés et sur le développement du cerveau.
	Programmes axés sur la famille Ressources en ligne	Le ministère de l'Éducation de l'Alberta soutient la participation des parents en subventionnant des programmes axés sur la famille pour les enfants âgés de deux ans et demi à six ans qui ont un retard important sur le plan du développement et suivent des programmes éducatifs.
	<i>L'apprentissage de mon enfant</i>	Le document <i>L'apprentissage de mon enfant : Ressource pour les parents</i> contient des renseignements sur la maternelle.
Saskatchewan	<i>Family Engagement in Prekindergarten – A Resource Guide for Prekindergarten Teachers and Associates</i> (l'engagement familial en prématernelle – guide-ressource pour les enseignantes et enseignants et les aides-enseignantes et aides-enseignants)	Un guide de ressources proposant des dispositifs de soutien, des pratiques et des outils pour les membres du personnel enseignant de la prématernelle et leurs associées et associés, en vue de renforcer l'accent mis sur la participation de la famille. Ce document évoque des méthodes pour nouer des relations positives entre le personnel et les familles; il fournit une vue d'ensemble des recherches contextuelles et il décrit des pratiques clés, comme l'organisation de visites à domicile, la communication fréquente et l'intégration des familles dans la salle de classe. Il contient également des exemples de réussites du personnel enseignant, qui pourront servir de source d'inspiration.

Tableau 4.B.1 (suite)

Programmes d'ADPE portant principalement sur la participation de la famille, provinces et territoires, 2016

Province/ territoire	Nom du programme	Description
Terre-Neuve-et- Labrador	Bon départ	Bon départ, offert lors de l'année précédant la maternelle, est un programme de transition destiné à aider les enfants à s'ajuster au milieu scolaire et à fournir aux familles des ressources sur divers sujets, depuis les idées pour favoriser le développement et l'apprentissage de la petite enfance à la maison, jusqu'aux instructions pour l'inscription à la maternelle. Les personnes qui participent à ce programme reçoivent un sac qui contient des ressources avec divers articles tels que des crayons de couleur, des livres, et une brochure pour guider les parents et la famille dans leurs efforts pour faciliter l'apprentissage de l'enfant à la maison.
	The Power of Play (le pouvoir du jeu)	Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a une section de son site Web qui est consacrée aux ressources axées sur le rôle du jeu et ses effets positifs sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance. Plusieurs de ces ressources se concentrent sur le rôle des parents en tant que premiers enseignants de l'enfant et sur les diverses activités ludiques que la famille peut faire avec l'enfant dans toutes sortes de milieux.
Nunavut	<i>Ça commence à la maison : ressources pour accroître l'engagement familial dans les écoles du Nunavut</i>	Un guide conçu pour augmenter la participation de la famille à la vie scolaire partout au Nunavut, qui tient compte des différents types de structures familiales, des valeurs de la société inuite, des communautés et du personnel scolaire. Ce document décrit les recherches sur les liens entre la participation de la famille et la réussite de l'élève et présente six étapes que le personnel éducatif peut suivre pour créer ses propres plans d'action en vue de susciter la participation de la famille.

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

Encadré 9 — Saskatchewan's Early Years Plan 2016-2020

Le gouvernement de la Saskatchewan a élaboré le Saskatchewan's Early Years Plan 2016-2020 (plan pour la petite enfance de la Saskatchewan 2016-2020) pour veiller à ce que tous les enfants de la Saskatchewan puissent prendre un bon départ dans la vie. Ce plan décrit les objectifs visant à faire en sorte que tous les enfants soient en sécurité et en bonne santé et atteignent leur plein potentiel, au sein d'une famille unie et d'une communauté accueillante. Grâce à ce plan, les familles disposent d'un appui dans quatre domaines clés : soutien avant la naissance et de la petite enfance; meilleur accès à des options de grande qualité en matière d'apprentissage de la petite enfance et de garde d'enfants; soutien aux familles dans leur rôle de parent ou de fournisseurs de soins; et programmes visant à veiller à ce que les familles et les enfants reçoivent du soutien. De plus, ce document reconnaît l'importance de la période de transition des enfants entre la maison ou les milieux d'apprentissage de la petite enfance et l'école et décrit les efforts financiers importants consentis par la Saskatchewan dans des domaines comme le soutien aux communautés autochtones, aux enfants ayant des besoins spéciaux sur le plan de l'apprentissage et aux familles issues de milieux vulnérables.

Gouvernement de la Saskatchewan, 2016

Tendance 4.C :

La plupart des pays participants offrent un soutien supplémentaire aux enfants ayant des besoins spéciaux.

L'OCDE indique que, dans la majorité des pays (20 pays sur 27, soit 74 p. 100), les enfants bénéficient du soutien de spécialistes (psychologues, travailleuses et travailleurs sociaux, etc.) pendant ou après les transitions. Cependant, dans la plupart des pays, y compris au Canada, ce soutien s'adresse tout particulièrement ou exclusivement aux enfants ayant des besoins spéciaux (OCDE, 2017). La majorité des pays reconnaît le rôle important joué par les services communautaires pour ce qui est de garantir la continuité du développement lors des transitions.

Au Canada, les provinces et les territoires élaborent, en concertation avec les familles, les enfants, les éducatrices et éducateurs et d'autres spécialistes professionnels, des plans d'enseignement individualisés (PEI), qui fournissent des renseignements détaillés sur les besoins de chaque enfant sur le plan de l'apprentissage et du développement propres (p. ex., mesures, stratégies, dispositifs d'adaptation). Ces plans individualisés ont pour but de guider le personnel enseignant, les EPE, le personnel de soutien et les familles à offrir à tous les enfants, y compris ceux ayant des retards de développement, des possibilités de connaître la réussite.

La plupart des provinces et des territoires ont des politiques, des lignes directrices et des ressources bien précises pour l'aide aux enfants ayant des besoins spéciaux ou ayant besoin de structures de soutien supplémentaires (voir Tableau 4.C.1).



Tableau 4.C.1

Ressources à l'appui de l'apprentissage des jeunes enfants inclusif, provinces et territoires, 2016

Province/territoire	Type de ressource	Nom du ressource
Ontario	Document de recherche/série de vidéos	<i>Tout le monde est bienvenu : des services d'éducation et de garde de la petite enfance inclusifs (2013)</i>
	Ressource d'apprentissage professionnel	<i>Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance (2014)</i>
Québec	Vision/politique	Services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
Nouveau-Brunswick	Lignes directrices	<i>An Inclusion Program Support Guide</i> (guide de soutien au programme d'inclusion)
	Soutien financier	Programme amélioré des travailleurs de soutien
Nouvelle-Écosse	Services	Early Childhood Development Intervention Services (services d'intervention en matière de développement de la petite enfance)
Manitoba	Protocole	<i>Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel</i>
	Lignes directrices	<i>Guide du programme de soutien à l'inclusion</i>
Île-du-Prince-Édouard	Soutien financier	<i>Guide to Early Years Autism Services</i> (guide des services aux jeunes enfants autistes)
	Soutien financier	Subvention pour les besoins particuliers pour les centres agréés d'apprentissage et de garde de la petite enfance
Yukon	Services	Le Child Development Centre (centre de développement de l'enfance) offre des services d'intervention précoce et de soutien.
Alberta	Information pour les parents	<i>The Learning Team: Handbook for Parents of Children with Special Needs</i> (manuel de l'équipe d'apprentissage pour les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux)
	Soutien financier	Financement par unité de programmation pour enfants ayant de sévères incapacités Des aides financières et des dispositifs de soutien sont également offerts aux familles par l'entremise d'autres ministères, notamment dans le cadre du programme Family Support for Children with Disabilities (soutien aux familles d'enfants handicapés).
Saskatchewan	Soutien financier	<i>Childcare Inclusion Program</i> (programme d'inclusion dans les services de garde d'enfants)
Terre-Neuve-et-Labrador	Manuel	<i>Child Care Services Inclusion of Children with Special Needs Policy Manual</i> (manuel de politique pour l'inclusion des enfants ayant des besoins spéciaux dans les services de garde d'enfants)

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.

Remarque : Au Manitoba, le Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel facilite le passage des enfants ayant des besoins spéciaux d'un système à un autre.

Tendance 4.D :

Favoriser l'inclusion et l'équité dans l'éducation dès la petite enfance.

À l'échelon international, l'EAJE est de plus en plus considérée comme un moyen de favoriser l'équité, parce qu'il a été démontré que les enfants issus de milieux défavorisés tirent profit de manière disproportionnée de l'enseignement préprimaire. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, lorsqu'un élève issu d'un milieu favorisé sur le plan socio-économique ne suit pas de programme préprimaire, la probabilité qu'il ait un faible rendement en mathématiques est de 8 p. 100, tandis que lorsqu'un élève issu d'un milieu défavorisé ne suit pas de programme préprimaire, la probabilité est de 25 p. 100 (OCDE, 2017). Comme il a été mentionné précédemment, les dispositifs de soutien ciblés sont particulièrement importants, parce que les études ont régulièrement montré que, si les enfants issus de milieux défavorisés ont souvent des difficultés lors de la transition vers le primaire, ce sont aussi eux qui profitent le plus d'une transition réussie et des programmes d'ADPE (Patel *et al.*, 2016).

Les provinces et les territoires du Canada offrent tout un éventail de programmes conçus spécifiquement en vue de favoriser l'inclusion et l'équité. Comme nous l'avons évoqué précédemment dans ce rapport, le plan d'enseignement individualisé (PEI) est un outil créé dans le cadre d'une collaboration entre le personnel enseignant, les EPE, le personnel de soutien, les cliniciennes et cliniciens et la famille, en vue de contribuer à guider un enfant dans l'apprentissage et le développement. Ce type de plan spécialisé peut être particulièrement utile pour faciliter les transitions des enfants ayant des besoins spéciaux. Par exemple, en Saskatchewan, ce document s'appelle « plan d'inclusion et d'intervention » (PII); il recense les forces, les champs d'intérêt, les styles d'apprentissage et les besoins sur le plan de l'apprentissage de l'élève. La famille et le personnel enseignant peuvent ensuite utiliser cette ressource pour mettre en commun les dispositifs de soutien et les stratégies dont chaque élève a besoin pour effectuer le meilleur apprentissage possible dans un milieu inclusif (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2017). Le Tableau 4.D.1 ci-dessous présente une liste non exhaustive de politiques portant principalement sur l'inclusion et l'équité

en ADPE dans l'ensemble des provinces et des territoires.

À Terre-Neuve-et-Labrador, il existe plusieurs initiatives visant à favoriser l'inclusion de tous les membres de la communauté, indépendamment de leur statut socio-économique, de leur sexe, de leur race, de leur religion, de leur orientation sexuelle, de leur niveau d'aptitude aux études ou d'autres facettes liées à la diversité. Plus précisément, l'éducation inclusive peut signifier que certains élèves reçoivent un enseignement personnalisé ou, périodiquement, en petit groupe afin de répondre à leurs besoins. Les éducatrices et éducateurs peuvent bénéficier de l'appui du personnel enseignant spécialisé (également connu sous le nom « instructional resource teachers » [enseignantes-ressources et enseignants-ressources pour l'enseignement]) afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de tous les enfants (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador, 2017). De plus, pour faciliter des transitions en douceur pour les enfants à mesure qu'ils évoluent d'un environnement à un autre, y compris de l'ADPE au système scolaire, le gouvernement du Manitoba a publié, en 2015, des politiques sur la planification des transitions et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador élabore actuellement des politiques semblables (2016).

Certaines initiatives portant principalement sur l'inclusion et l'équité comprennent notamment l'offre de services supplémentaires d'ADPE aux enfants issus de milieux défavorisés. Au Québec, par exemple, l'éducation préscolaire de l'année précédant la maternelle est offerte gratuitement aux enfants âgés de quatre ans qui vivent dans des quartiers à faible revenu ou qui ont des besoins spéciaux sur le plan de l'apprentissage ou sur le plan physique. En outre, tout au long du préscolaire, du primaire et du secondaire, des services spéciaux, comme l'aide pour apprendre le français ou d'enseignement à domicile sont mis à la disposition des élèves se trouvant dans des situations particulières (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017).

Tableau 4.D.1

Politiques portant principalement sur l'inclusion et l'équité au cours de la petite enfance, provinces et territoires, 2016

Province/territoire	Document stratégique	Description
Ontario	<i>Tout le monde est bienvenu : des services d'éducation et de garde de la petite enfance inclusifs</i> , 2013	Un document d'information décrivant les caractéristiques clés des programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants inclusifs en ce qui a trait à l'accessibilité, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation. Le document contient également une section consacrée à l'importance du vocabulaire utilisé par les éducatrices et éducateurs et de leur compréhension des handicaps.
Québec	<i>L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage</i> , 2007	Ce document décrit une approche personnalisée visant à favoriser la réussite de tous les élèves, citant la Loi sur l'éducation de la province, le Programme de formation de l'école québécoise et les politiques sur l'éducation spéciale et l'évaluation de l'apprentissage.
Manitoba	Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel, 2015	Le processus et les stratégies décrits dans ce protocole intègrent les recherches actuelles et sont fondés sur les pratiques exemplaires en matière de planification de la transition. Le protocole révisé contient un calendrier détaillé, énonce les responsabilités de chaque partenaire engagé dans le processus et décrit les pratiques et les principes clés pour orienter de manière efficace et collaborative la planification de la transition.
Territoires du Nord-Ouest	<i>Lignes directrices sur l'inclusion scolaire : En appui à la Directive ministérielle des TNO sur l'inclusion scolaire</i>	Les organismes éducatifs peuvent s'appuyer sur ce document pour gérer les dispositifs de soutien et les programmes favorisant l'intégration scolaire. Les lignes directrices tiennent compte du rôle des familles dans la planification à long terme de l'éducation et des transitions.
Colombie-Britannique	<i>Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures, and Guidelines</i> , 2016 (services d'éducation spécialisée : manuel des politiques, procédures et lignes directrices)	Cette ressource fait un survol des politiques, procédures et lignes directrices sur lesquelles s'appuie l'offre de services d'éducation spécialisée dans les écoles publiques de la Colombie-Britannique de la maternelle jusqu'à la 12e année. Ce document comprend des lignes directrices pour le processus de planification qui se présente dans les transitions entre la maison et la maternelle, ainsi qu'entre les écoles et les programmes.
Île-du-Prince-Édouard	<i>Elementary Transition Planning Resource</i> , 2006 (ressource pour planifier la transition au primaire)	Cette ressource facilite la communication des informations clés d'une école, d'un niveau scolaire ou d'un programme à un autre, pour les enfants ayant des besoins spéciaux, afin d'assurer des transitions en douceur.

Tableau 4.D.1 (suite)

Politiques portant principalement sur l'inclusion et l'équité au cours de la petite enfance, provinces et territoires, 2016

Province/territoire	Document stratégique	Description
Alberta	Normes en matière d'adaptation des programmes préscolaires, 2006	Lignes directrices pour aider les autorités scolaires, les familles et surtout les enfants ayant des besoins particuliers à bénéficier des programmes et des services appropriés à la maternelle, en plus du programme d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Ce document souligne combien il est important d'avoir un processus de prise de décisions axé sur la famille et de bien planifier les transitions.
	Politique sur l'éducation inclusive	<p>Le système d'éducation de l'Alberta est fondé sur une approche axée sur les valeurs en vue d'assumer sa responsabilité à l'égard de tous les enfants et de tous les élèves. L'inclusion est une façon de penser et d'agir qui démontre l'appartenance et l'acceptation universelle de tous les enfants et de tous les élèves.</p> <p>Pour appuyer les enfants et les élèves dans la réalisation des objectifs énoncés dans le Ministerial Order on Student Learning (arrêté ministériel sur l'apprentissage des élèves), les autorités scolaires doivent s'assurer que tous les enfants et tous les élèves de la maternelle à la 12e année, sans égard à leur race, à leurs croyances religieuses, à leur couleur, à leur sexe, à leur identité sexuelle, à leur expression sexuelle, à une incapacité physique ou mentale, à leur situation familiale ou à leur orientation sexuelle, ou à tout autre facteur, ont accès à des expériences d'apprentissage significatives et pertinentes qui comportent des appuis pédagogiques appropriés.</p>

Source : CMEC, « Enquête sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire », 2016.





CONCLUSION

Le fait de préparer et de stimuler les enfants, les familles, les éducatrices et éducateurs, le personnel enseignant et les environnements au chapitre des transitions dès la petite enfance favorise l'apprentissage et le développement à un plus jeune âge et a une incidence positive durable pour le reste de la vie des enfants. Le présent rapport a exploré la période de transition de la maternelle à la 1^{re} année au Canada, en examinant divers programmes de transition dans les provinces et les territoires et les tendances à l'échelon international, afin de mettre en relief leurs points communs et leurs différences. Il est clair que la continuité des structures, du contenu, des programmes et du travail des personnes participant à l'apprentissage et au développement de la petite enfance est une composante essentielle pour rendre possibles des transitions en douceur.

Dans l'ensemble du Canada, comme dans les autres pays, les provinces et les territoires choisissent de plus en plus de fusionner la gestion et l'organisation de l'ADPE et de l'enseignement primaire. Les transitions horizontales et verticales sont une réalité pour les jeunes enfants au Canada et dans de nombreux pays à travers le monde. De ce fait, la conception et la mise en œuvre des programmes d'ADPE et d'enseignement primaire doivent être axées sur l'expérience vécue par les enfants. Avec une approche holistique de l'ADPE, il est possible de déboucher sur une plus grande cohérence dans la façon dont les enfants et les familles traversent cette étape particulièrement cruciale de leur vie.

Il est essentiel d'avoir des collaborations fructueuses pour faciliter des transitions en douceur et il est

possible d'encourager davantage ces collaborations en proposant des activités pertinentes de perfectionnement professionnel et de formation en milieu de travail et en assurant la mise en commun des pratiques exemplaires entre les EPE et le personnel enseignant.

Les provinces et les territoires ont accompli un travail considérable en donnant une importance prioritaire à l'ADPE, avec la création de cadres pédagogiques pour la petite enfance. La participation des familles, l'inclusion et l'équité sont des domaines prioritaires, dans lesquels un travail important est déjà en cours; ce travail met également souvent en évidence l'importance des transitions efficaces à la petite enfance.

Des transitions en douceur au cours de la petite enfance permettent aux jeunes enfants de continuer de consolider leurs bases pour l'apprentissage et le développement, et de devenir des apprenantes et apprenants tout au long de la vie. Pour réaliser cette vision, les provinces et les territoires ont mis au point un vaste éventail de ressources et d'initiatives en appui aux programmes d'ADPE et à la transition vers l'enseignement primaire, en tenant compte des populations auxquelles les services sont offerts. En ce qui concerne l'avenir, les pratiques en matière de transitions au Canada pourraient continuer d'éclairer et de favoriser les approches en matière d'apprentissage et de développement de la petite enfance qui soutiennent les enfants et leurs transitions, tout en reconnaissant la nécessité d'une continuité dans leur apprentissage et leur développement.



BIBLIOGRAPHIE

- ACKESJÖ, H. « Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class », *International Journal of Early Childhood*, n° 45, 2013, p. 387-410.
- ALBERTA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Les plans d'intervention personnalisés (PIP) », 2015. Sur Internet (22 mars 2017) : <https://education.alberta.ca/appuis-à-lenseignement/les-pip/>
- ALBERTA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Normes en matière d'adaptation des programmes préscolaires », 2006. Sur Internet (28 mars 2017) : <https://education.alberta.ca/media/563996/normes-prescol.pdf>
- BEACH, J. et J. BERTRAND. « More than the sum of the parts: An early childhood development system for Canada », 2000. Sur Internet (1^{er} octobre 2016) : <http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/op12.pdf>
- BURCHINAL, M. R., D. CRYER, R. M. CLIFFORD et C. HOWES. « Caregiver training and classroom quality in child care centers », *Applied Developmental Science*, vol. 6, n° 1, 2002, p. 2-11.
- CANADA. « Les prestations de maternité et parentales de l'assurance-emploi », 2016a. Sur Internet (1^{er} octobre 2016) : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/assurance-emploi/ae-liste/rapports/maternite-parentales.html#h2.6-h3.1>
- CANADA. « Aperçu des prestations pour enfants et familles », 2016b. Sur Internet (6 octobre 2016) : <https://www.canada.ca/fr/agence-revenu/services/prestations-enfants-familles.html>
- CMEC. *Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité : Objectif de développement durable 4 au Canada*, 2020. Sur Internet (2 octobre 2020) : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/407/Objectif%20de%20d%C3%A9veloppement%20durable%204%20au%20Canada%20FR.pdf>
- CMEC. *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants*, 2014. Sur Internet : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/327/2014-07-Early-Learning-Framework-Fr.pdf>
- CMEC. *L'évaluation, ça compte!*, n° 3, 2013. Sur Internet (9 mars 2017) : http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/309/AMatters_No3_FR.pdf
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. « StrongStart BC », 2016. Sur Internet (30 septembre 2016) : <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/early-learning/support/programs/strongstart-bc>
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. Ministère de l'Éducation. « Ready, Set, Learn », 2016. Sur Internet (22 mars 2017) : https://www.bcedextranet.gov.bc.ca/rsl/RSL_Info_for_SD_15-16.pdf
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. Ministère de la Santé et Ministère des Enfants et du Développement de la famille. « Early Learning Framework », 2008. Sur Internet (3 octobre 2016) : <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/early-learning/teach/early-learning-framework>

- COMMISSION DE VÉRITÉ ET RÉCONCILIATION DU CANADA (CVRC). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir – Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, 2015a. Sur Internet : http://www.trc.ca/assets/pdf/French_Exec_Summary_web_revised.pdf
- CVRC. *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*, 2015b. Sur Internet : http://trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf
- DARLING-HAMMOND, L., D. J. HOLTZMAN, S. J. GATLIN et J. V. HEILIG. « Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13, n° 42, 2005.
- DE HAAN, A., E. ELBERS, H. HOOFS et P. LESEMAN. « Targeted versus mixed preschool and kindergartners: Effects of classroom composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills », *School Effectiveness and School Improvement*, n° 24, 2013, p. 177-194.
- DOBBIN, M. « Transition from ECE to primary school », rapport d'année sabbatique, Rahotu School, Rahotu, 2013. Sur Internet : www.educationalleaders.govt.nz/content/download/53042/441373/file/Margaret%20Dobbin%20Sabbatical%20Report%202013.pdf
- DOCKETT, S. *et al.* « Facilitating children's transition to school from families with complex support needs », Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University, Albury, Australie, 2011.
- EMPLOI ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL CANADA (EDSC), *Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*, 2018. Sur Internet (17 octobre 2020) : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-jeunes-enfants-autochtones/2018-cadre.html>
- FABIAN, H. et A.-W. DUNLOP. « Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school », document de travail préparé pour le *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2007 – Un bon départ : protection et éducation de la petite enfance*, UNESCO, Paris, 2006.
- FRIENDLY, M., B. GRADY, L. MACDONALD et B. FORER. « Early childhood education and care in Canada 2014 », 2014. Sur Internet (20 janvier 2017) : <http://childcarecanada.org/sites/default/files/ECEC-2014-full-document-revised-10-03-16.pdf>
- HIRST, M. *et al.* *Transition to Primary School: A review of the literature*, Australie, Canberra, 2011.
- ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants – Relations, environnements et expériences*, 2011. Sur Internet (3 octobre 2016) : http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_ipeelf2014.pdf
- INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. « Data collection and use in early childhood education programs: Evidence from the northeast region », 2015. Sur Internet (30 septembre 2016) : http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2015084.pdf
- KAGAN, L. S. « Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education », dans B. Spodek et N. Saracho (dir.), *Issues in early childhood curriculum – Yearbook in early childhood education*, vol. 2, Teachers College Press, New York, 1991.
- KIDSMATTER. « KidsMatter evidence-based », 2017. Sur Internet (23 mars 2017) : <http://www.kidsmatter.edu.au/health-and-community/about-kidsmatter/kidsmatter-evidence-base> (2017); <https://beyou.edu.au/about-be-you/evidence-base> (2021)
- LILLEJORD, S. *et al.* *Transition from Kindergarten to School – A systematic review*, Knowledge Center for Education, Oslo, 2017.
- MACDONALD, D. « They go up so fast: 2015 child care fees in Canadian cities », 2015. Sur Internet (5 octobre 2016) : <https://www.policyalternatives.ca/publications/reports/they-go-so-fast>
- MANITOBA. *Commencez tôt, commencez bien – Cadre de travail du Manitoba pour le développement de la petite enfance*, 2013. Sur Internet (3 octobre 2016) : http://www.gov.mb.ca/cyo/pdfs/sess_ECD_framework.fr.pdf
- MANITOBA. « A Guide to the Inclusion Support Program », 2013. Sur Internet : https://www.gov.mb.ca/fs/childcare/resources/pubs/inclusion_support_program_guide.pdf
- MANITOBA. « Province announces new funding for innovation in early childhood development – Investment Will Support Winnipeg Boldness Project: Wishart », 27 septembre 2016. <http://news.gov.mb.ca/news/index.html?item=39350&posted=2016-09-27>
- MASHFORD-SCOTT, A., A. CHURCH et C. TAYLER. « Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings », *International Journal of Early Childhood*, vol. 44, n° 3, novembre 2012, p. 231-247.

- MARGETTS, K. « Understanding and supporting children: shaping transition practices », dans A.-W. Dunlop et H. Fabian (dir.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*, Open University Press and McGraw Hill, Maidenhead, 2012, p. 107-119.
- MELHUISE, E., K. EREKY-STEVENS, K. PETROGIANNIS, A. ARIESCU, E. PENDERI, K. RENTZOU, A. TAWELL, P. LESEMAN et M. BROEKHUISEN. « A review of research on the effects of early childhood Education and care (ECEC) on child development », 2015. Sur Internet (17 mars 2017) : http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf
- NGUYEN, M. « Closing the education gap: A case for Aboriginal early childhood education in Canada, a look at the Aboriginal Headstart Program », *Canadian Journal of Education*, vol. 34, n° 3, 2011, p. 229-248.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL. *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Care*, 2008. Sur Internet (3 octobre 2016) : <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ECHDPE/Acknowledgements-e.pdf>
- OCDE. « Early Learning Matters », 2018. Sur Internet (3 mai 2019) : <https://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>
- OCDE. « OECD Starting Strong Teaching and Learning International Survey », 2016. Sur Internet (23 mars 2017) : <https://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>
- OCDE. *Petite enfance, grands défis IV – Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, 2015a. Sur Internet : <http://www.oecd.org/fr/publications/petite-enfance-grands-defis-iv-9789264246171-fr.htm>
- OCDE. *Petite enfance, grands défis V – Cap sur l'école primaire*, 2017 (date de publication : 13 juin 2017).
- OCDE. *Regards sur l'éducation 2015*, 2015b. Sur Internet (1^{er} octobre 2016) : https://read.oecd-ilibrary.org/education/Regards-sur-l-education-2015_eag-2015-fr#page442
- OFFORD CENTRE FOR CHILD STUDIES. « Early Development Instrument ». 2016. Sur Internet (30 septembre 2016) : <https://edi.offordcentre.com/>
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, 2014. Sur Internet (3 octobre 2016) : <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/howlearninghappensfr.pdf>
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de maternelle et de jardin d'enfants de 2016*, 2016. Sur Internet (1^{er} octobre 2016) : http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/kindergarten_program_fr.pdf
- ORDRE DES ÉDUCATRICES ET DES ÉDUCATEURS DE LA PETITE ENFANCE. « Raison d'être et mandat », 2016. Sur Internet (1^{er} octobre 2016) : <https://www.college-ecce.ca/fr/about-us/purpose-and-mandate>
- PARTENARIAT EN ÉDUCATION. « Bienvenue à la maternelle », 2016. Sur Internet (30 septembre 2016) : <https://www.thelearningpartnership.ca/programmes/bienvenue-a-la-maternelle?lang=fr-CA>
- PATEL, S., C. CORTER, J. PELLETIER et J. BETRAND. « 'Dose-reponse' relations between participation in integrated early childhood services and children's early development », *Early Childhood Research Quarterly*, n° 35, 2016, p. 49-62.
- PETERS, S. *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*, University of Waikato, Hamilton, Nouvelle-Zélande, 2010.
- PIANTA, R. C. et M. KRAFT-SAYRE, *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*, Paul H. Brookes Publishing Co., Illinois, 2003.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, 2007. Sur Internet (28 mars 2017) : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire », 2017. Sur Internet (24 mars 2017) : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/l-13.3,%20r.%208>
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE. *Accueillir la petite enfance – Le programme éducatif des services de garde du Québec*, 2013. Sur Internet (3 octobre 2016) : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- ROUS, B., R. HALLAM, K. McCORMICK et M. COX. « Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, n° 1, 2010, p. 17-32.
- SAHLBERG, P. *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2010.

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Supporting Students with Additional Needs », 2017. Sur Internet (24 mars 2017) : <https://www.saskatchewan.ca/residents/education-and-learning/prek-12-education-early-learning-and-schools/supporting-students-with-additional-needs#inclusion-and-intervention-plans>

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Play and Exploration: Early Learning program Guide*, 2008. Sur Internet (3 octobre 2016) : <http://publications.gov.sk.ca/documents/11/82946-ELPG%20Complete%20document.pdf>

STATISTIQUE CANADA. « Les services de garde au Canada », 2015. Sur Internet (17 mars 2017) : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-652-x/89-652-x2014005-fra.htm#a5>

STATISTIQUE CANADA. « Écoles primaires et secondaires : effectifs et éducateurs », 2014. Sur Internet (20 mars 2017) : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/2014001/sectionc-fra.htm#c2>

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. « Inclusive schools », 2017. Sur Internet (28 mars 2017) : <https://www.gov.nl.ca/education/k12/inclusion/>

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. « Enhancing child care services », 2016. Sur Internet (28 mars 2017) : <https://www.releases.gov.nl.ca/releases/2016/edu/0616n01.aspx>

TERRITOIRES DU NORD-OUEST. *Guidelines for inclusive schooling: Supporting the NWT ministerial on inclusive schooling*, 2016.

UNESCO. *Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011)*, 2012. Sur Internet : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf>

UNESCO. « Articuler l'EPPE et enseignement primaire : Quelles sont les approches? », note de l'UNESCO sur la Politique de la petite enfance, 2008. Sur Internet (16 mars 2017) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179934>

ANNEXE A : MÉTHODOLOGIE ET DÉFINITIONS

Classification internationale type de l'éducation (CITE)

L'UNESCO a élaboré la Classification internationale type de l'éducation (CITE) dans les années 70, afin qu'elle serve d'instrument pour rassembler et présenter des données sur les systèmes éducatifs dans l'ensemble des pays (UNESCO, 2012). Ce cadre fournit des définitions et lignes directrices

permettant de « cartographier » les systèmes éducatifs, afin de mieux comprendre les données et de pouvoir présenter des informations comparables à l'échelle mondiale. Le manuel le plus récent sur la CITE date de 2011 et comprend huit niveaux. Le présent rapport ne fait référence qu'au niveau 0 et ses sous-catégories et au niveau 1, qui concernent l'apprentissage et le développement de la petite enfance. Un aperçu de chacun de ces deux niveaux se trouve au Tableau A.1.

Tableau A.1 – Résumé des niveaux 0 et 1 de la CITE

Niveau 0 de la CITE : Éducation de la petite enfance

Critères principaux :

- Contenu éducatif – Les programmes de niveau 0 de la CITE, ou programmes d'éducation de la petite enfance, suivent généralement une démarche holistique visant le développement cognitif, physique, social et affectif des enfants. Ils préparent les jeunes enfants à un enseignement structuré, hors du contexte familial. Le niveau 0 de la CITE regroupe les programmes de la petite enfance qui possèdent une composante éducative volontaire (UNESCO, 2012).
- Contexte institutionnel – Les programmes de niveau 0 de la CITE sont généralement offerts dans une école ou dans un autre contexte institutionnel pour un groupe d'enfants (p. ex., dans un centre, dans une communauté, à domicile). Le niveau 0 de la CITE exclut les services fournis exclusivement dans le cadre familial, qui peuvent être intentionnels, mais qui ne sont pas organisés en programme. Les apprentissages informels que font les enfants auprès de leurs parents, d'autres membres de la famille ou d'amis ne sont pas inclus dans le niveau 0 de la CITE (UNESCO, 2012).
- Durée/intensité du programme se situant au minimum à deux heures/jour et 100 jours/an

Critères subsidiaires :

- Qualifications du personnel enseignant
- Existence d'un cadre de réglementation
- Ne fait généralement pas partie de la scolarité obligatoire

Niveau 1 de la CITE : Enseignement primaire

Conçu en vue de fournir aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi qu'une compréhension de base des autres matières, comme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences humaines, l'art et la musique. Le niveau 1 est aussi obligatoire.

Niveau 0-1 de la CITE :

Développement éducatif de la petite enfance

Tranche d'âge ciblée :

De la naissance à l'âge de deux ans

Niveau 0-2 de la CITE :

Enseignement préprimaire

Tranche d'âge ciblée :

De l'âge de trois ans au début du primaire

Âge typique de début :

de cinq à sept ans

Durée typique : 6 ans

Source : Classification internationale type de l'éducation, 2011.

Il est important d'inclure ce système international de classification dans le survol de l'apprentissage et du développement de la petite enfance au Canada du présent rapport, étant donné l'importance grandissante accordée au développement des données relatives à la petite enfance, sur la scène internationale (OCDE, 2015a). À mesure que le travail dans ce domaine progresse, la possibilité de discuter, de produire des rapports et de faire des comparaisons sur nos systèmes d'apprentissage et de développement de la petite enfance dans l'ensemble des pays ainsi que dans les provinces et les territoires devient de plus en plus précieuse.

Aux fins du présent rapport, dans toutes les provinces et tous les territoires, la 1^{re} année du primaire est reconnue comme la première année du niveau 1 de la CITE. Dans l'ensemble des provinces et des territoires, les programmes de maternelle sont décrits comme relevant du niveau 0-2 de la CITE, principalement parce qu'ils ne font pas en général partie de la scolarité obligatoire (à l'exception de trois provinces : le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard). Les programmes de la maternelle ont tous lieu dans des écoles et relèvent donc des compétences des ministères responsables de l'éducation dans l'ensemble du Canada.

La seule dimension qui distingue les programmes du niveau 0-1 de la CITE de ceux du niveau 0-2 de la CITE est la tranche d'âge ciblée (voir le Tableau A.1 ci-dessus). Pour cette raison, il existe une grande variété de programmes au Canada qui peuvent être décrits comme relevant du niveau 0 de la CITE; néanmoins, les programmes qui offrent uniquement des services de garde d'enfants (p. ex., supervision, santé, alimentation) et non d'enseignement ne sont pas pris en compte par la CITE, qui se concentre seulement sur les programmes éducatifs. Toutes les provinces et tous les territoires offrent des programmes de garde d'enfants et d'ADPE qui sont agréés ou réglementés, ainsi que des programmes qui ne le sont pas, et les protocoles suivis pour l'attribution de permis et la réglementation varient d'un bout à l'autre du pays. Il est essentiel de noter que le présent rapport ne comprend aucune donnée sur les programmes de la petite enfance non agréés et non réglementés.

Les enfants peuvent participer à des programmes de garde d'enfants en plus ou indépendamment de leur participation à ceux du niveau 0 de la CITE; il

existe cependant, au 21^e siècle, une forte tendance à mettre l'EAJE de l'avant dans le but d'éliminer le fossé traditionnel entre la garde d'enfants et l'éducation de la petite enfance, et de promouvoir la nature holistique et multidimensionnelle du secteur (OCDE, 2015a). Il s'ensuit donc que les programmes qui comprennent à la fois un volet relatif à la garde d'enfants et un volet éducatif peuvent être classés comme relevant du niveau 0 de la CITE, pourvu que le volet éducatif du programme remplisse les autres critères décrits au Tableau A.1, notamment en ce qui concerne l'intensité et la durée minimum.





ANNEXE B : TABLEAUX DE DONNÉES

Les tableaux en annexe mentionnés au bas des graphiques dans cette publication sont disponibles dans le fichier d'accompagnement, accessible au lien suivant :

https://cmec.ca/docs/Les_transitions_au_Canada_FR_ANN_B.xlsx



ANNEXE C : COLLABORATRICES ET COLLABORATEURS

Les spécialistes professionnels énumérés ci-dessous sont des personnes dévouées des ministères de l'Éducation des provinces et des territoires du pays qui ont joué un rôle de premier plan en vue de concrétiser cette étude, avec des analyses, un travail de collaboration et l'offre de conseils et diverses autres formes de soutien.

Membres du Comité sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance

David Woloshyn	Ministère de l'Éducation de l'Alberta
Tim Winkelmanns	Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique
Debra Mayer (présidente)	Ministère de l'Éducation du Manitoba
Nicole Gervais	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick
Diane Lutes	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick
Sarah Melanson	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse
Janet Lynn Huntington	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse
Mary Goss-Prowse	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador
Shelley Kapraelian	Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest
Leslie Leafloor	Ministère de l'Éducation du Nunavut

Jeff Butler	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
Carolyn Simpson	Ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu
Christiane Bourdages-Simpson	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
Kim Taylor	Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
Paula Thompson	Ministère de l'Éducation du Yukon

Secrétariat du CMEC

Cette publication a été mise au point par les membres du Comité sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance, en collaboration avec l'équipe du Secrétariat du CMEC responsable de l'apprentissage de la petite enfance. Robin Liu Hopson, Brennen Jenkins, Federico Vargas et Marie Macauley ont apporté leur aide dans le travail de recherche et de rédaction. L'auteure principale de la publication est Katerina Sukovski.

L'équipe de production responsable du présent rapport a compris Jelena Zikic et les services de traduction et de révision du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Nous adressons des remerciements tout particuliers à Mira Mayer pour avoir apporté son aide sans relâche à la préparation de cette publication.

