



Milieu de pratique

(Re)penser la place de la communauté dans la première transition scolaire : l'initiative inspirante des Aidants scolaires

Ariane Fiset, doctorante en psychopédagogie, Université Laval, Canada¹,

ariane.fiset.2@ulaval.ca

Julie MÉLANÇON, professeure-chercheuse en développement de l'enfant, Université du

Québec à Rimouski (campus de Lévis), Canada, julie_melancon@uqar.ca

Guyline MAURICE, agente de développement pour les transitions scolaires, centre de services scolaire des Navigateurs, Canada, guyline.maurice@cssdn.gouv.qc.ca

Josée RHÉAUME, directrice générale des Aidants scolaires, Canada,

josee.rheaume@aidantsscolaires.com

Lise ALLARD, Fondatrice des Aidants scolaires, Canada, lise.allard@aidantsscolaires.com

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)

¹ Au moment de la publication de l'article, l'autrice est également professeure-chercheuse à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis.



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

Cet article présente le service d'*Aide à la première transition scolaire*, une initiative communautaire inspirante visant à soutenir les enfants présentant des indices de vulnérabilité lors de leur entrée à l'école. À travers les expériences des différents acteurs ayant pris part au service, l'article met en lumière les apports de cette initiative ainsi que ses défis, ses limites et ses enjeux, tout en proposant une réflexion quant aux stratégies qui favorisent une collaboration école-famille-communauté efficace. Il invite ainsi à (re)penser la place de la communauté dans la première transition scolaire, en soulignant l'importance d'une mobilisation concertée pour assurer aux enfants une transition harmonieuse et sécurisante.

Mots-clés : première transition scolaire; continuité éducative; accompagnement; collaboration école-famille-communauté; bénévoles

Abstract

This article presents the *Aide à la première transition scolaire* service, an inspiring community-based initiative designed to support children showing signs of vulnerability as they enter school. Drawing on the experiences of the various actors involved, the article highlights the contributions, challenges, and limitations of the initiative, while reflecting on strategies that can foster effective school-family-community collaboration. It ultimately invites readers to (re)consider the role of the community in the first school transition, emphasizing the importance of coordinated mobilization to ensure a positive and supportive transition for young children.

Keywords: first school transition; educational continuity; school-family-community collaboration; volunteers



Mise en contexte

La première transition scolaire, soit le passage de l'enfant vers l'éducation préscolaire², constitue un moment charnière pour l'enfant et sa famille (Cook et Coley, 2017; Cowan et Heming, 2005; Ramey et Ramey, 2010). Il ne s'agit pas d'un simple changement de milieu, mais d'une période exigeante et complexe qui comporte de multiples défis (Kurniati et al., 2025). Cette transition se caractérise notamment par une rupture entre les contextes : l'enfant doit s'adapter à un nouvel environnement et à de nouvelles exigences, tandis que ses parents voient leurs occasions de s'impliquer dans son cheminement éducatif diminuer (Cook et Coley, 2017). En effet, alors qu'ils pouvaient entrer dans les locaux du service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE) pour discuter avec la personne éducatrice ou partager un moment avec leur enfant, l'école se présente généralement, au Québec, comme un milieu plus hermétique, où l'accès quotidien est plus limité. Pour l'enfant, l'entrée dans le milieu scolaire signifie faire face à un environnement plus formel, à un ratio adulte-enfants plus élevé, à une diminution des activités amorcées par l'enfant et à des attentes comportementales accrues, telles que rester concentré ou suivre des routines structurées (Bassok et al., 2016; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Cette nouveauté peut générer de l'anxiété, tant chez l'enfant que chez ses parents, qui doivent

² À noter que cet article s'intéresse plus précisément au passage d'un service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE) vers l'éducation préscolaire (dans ce cas-ci, la maternelle 5 ans). Selon les données de l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle, la majorité des enfants de maternelle 5 ans en 2021-2022 (87 %) avaient fréquenté un SGÉE avant leur entrée à l'éducation préscolaire (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2023).



eux aussi composer avec de nouvelles exigences et des occasions de communication moins fréquentes avec le personnel scolaire (Dai et Liu, 2020).

L'entrée à l'école représente par ailleurs un tournant critique aux retombées durables sur le bien-être et le développement de l'enfant (López et Benner, 2025). La manière dont cette transition est vécue influence l'ensemble du parcours scolaire : une transition de qualité sert de fondement aux transitions futures et constitue un prédicteur important du bien-être et de la réussite éducative à long terme (Cook et Coley, 2017; Kurniati et al., 2025). À l'inverse, une transition difficile peut freiner l'adaptation de l'enfant et compromettre sa réussite présente et future (Jiang et al., 2021; Kurniati et al., 2025).

À cet égard, il importe de reconnaître que tous les enfants ne vivent pas cette étape de la même manière. Si plusieurs s'adaptent relativement bien aux nouvelles attentes du milieu scolaire, d'autres rencontrent des défis qui rendent cette période plus difficile. Rimm-Kaufman et Pianta (2000) ont d'ailleurs relevé que les changements rapides et nombreux associés à la transition font de ce moment une période de grande vulnérabilité, dont les effets peuvent se répercuter sur la suite du parcours scolaire. Des recherches plus récentes confirment cette réalité en soulignant que les difficultés d'adaptation peuvent se manifester dans divers domaines de développement de l'enfant, entre autres sur le plan socioémotionnel (Jiang et al., 2021; López et Benner, 2025).

Au Québec, les plus récentes données de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2023) illustrent bien cette diversité des expériences. En 2022, près de trois enfants sur dix



qui commençaient la maternelle 5 ans étaient considérés comme vulnérables³ dans au moins un domaine de développement (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif).

Ces constats rappellent que l'entrée à l'école n'est pas une étape uniformément vécue et qu'elle peut représenter un défi de taille pour une proportion importante d'enfants. Ils invitent à réfléchir aux conditions qui permettent d'offrir un soutien adéquat afin de favoriser une transition harmonieuse, particulièrement pour ceux et celles qui présentent des indices de vulnérabilité.

Dans ce contexte, cet article vise à présenter le service d'*Aide à la première transition scolaire*, une initiative communautaire québécoise destinée à soutenir les enfants présentant des indices de vulnérabilité lors de leur passage d'un SGÉE vers l'éducation préscolaire. Il propose d'abord un bref éclairage théorique sur la première transition scolaire et le rôle de la collaboration école-famille-communauté, puis décrit l'initiative et en présente les principales caractéristiques. Les expériences et les points de vue des acteurs ayant pris part au service permettent ensuite de mettre en lumière ses apports, tout en faisant ressortir des défis, des limites et des enjeux pour la pratique, qui seront approfondis dans la discussion. Cette réflexion vise ultimement à alimenter la réflexion sur la place que peut occuper la communauté pour favoriser une première transition scolaire harmonieuse.

³ Par vulnérables, l'ISQ (2023) désigne les enfants plus susceptibles que les autres de rencontrer des défis dans le domaine en question, soit ceux dont le score est égal ou inférieur au seuil de vulnérabilité établi à partir de la population de référence de 2012.



La première transition scolaire vue sous un angle dynamique et écologique

Pour mettre en place des conditions favorables à une première transition scolaire de qualité, il importe de prendre un pas de recul afin de considérer la nature de cette dernière. En 2000, Rimm-Kaufman et Pianta apportaient un éclairage important sur la transition, en proposant un modèle écologique et dynamique, lequel s'avère toujours pertinent selon plusieurs travaux récents (Kurniati et al., 2025; López et Benner, 2025; Vorkapić, 2023). Ce modèle postule que l'adaptation de l'enfant ne découle pas uniquement de ses caractéristiques individuelles : elle résulte d'un réseau d'interactions entre l'enfant, sa famille, l'école et la communauté (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Ces relations dynamiques peuvent soutenir cette transition ou, au contraire, la fragiliser. La qualité des liens entre ces différents acteurs, lorsqu'ils reposent sur des objectifs partagés et une communication constante, constitue un levier majeur pour une transition positive (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Les acteurs qui orbitent autour de l'enfant jouent ainsi un rôle central afin d'assurer une transition cohérente et sécurisante, favorisant l'adaptation de l'enfant à son nouveau milieu (Lopez et Benner, 2025) et jetant par le fait même les bases d'une première expérience scolaire positive.

Dans cette optique, des travaux (Cook et Coley, 2017; Kurniati et al., 2025) et des orientations politiques (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2020; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018; Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie [PRÉE], 2019) soulignent l'importance d'offrir un soutien adapté aux enfants et à leur famille afin de les accompagner lors de cette période de transition. En effet, au Québec, assurer aux enfants de 0 à 8 ans des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs (MEES, 2018), et plus particulièrement une transition de qualité vers l'éducation



préscolaire (MELS, 2010; CSÉ, 2020), est au cœur des priorités sociopolitiques. Pour mettre en oeuvre des pratiques de transition de qualité, six principes sont dégagés par le MELS (2010) :

1. La reconnaissance de la place prépondérante du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant;
2. Le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives;
3. La planification, l'organisation et l'évaluation continue des activités transitionnelles;
4. La reconnaissance du temps et la mise en place des ressources requises;
5. La mise à contribution de toutes les personnes qui connaissent l'enfant et la personnalisation des pratiques transitionnelles;
6. La reconnaissance que l'entrée à l'école est déterminante dans le développement de l'enfant.

Ces principes sont par ailleurs ancrés dans la vision du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023), lequel met de l'avant l'importance de se mobiliser autour de l'enfant et de promouvoir des transitions harmonieuses. Le MEQ (2023) précise que cette mobilisation est une responsabilité partagée entre l'école, la famille et la communauté et que toutes les parties ont un rôle à jouer pour soutenir l'enfant lors de sa première transition scolaire.

À la lumière de ces orientations ministérielles et du modèle écologique et dynamique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000), la pertinence de miser sur la collaboration entre les différents acteurs orbitant autour de l'enfant afin de favoriser une transition harmonieuse vers l'éducation préscolaire semble manifeste.



La collaboration école-famille-communauté : un levier pour favoriser une première transition scolaire de qualité

Dans cette perspective, en 2024, le CSÉ publiait un avis au ministre de l'Éducation portant sur la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) : un document exhaustif de 175 pages invitant à réfléchir au bien-être des enfants sous l'angle de la collaboration, « une clé incontournable pour assurer une réponse concertée à leurs besoins et soutenir leur épanouissement » (CSÉ, 2024, p. 1).

Le CSÉ y brosse d'abord un portrait de la communauté éducative, définie comme « l'ensemble des élèves, des personnes, des organisations et des institutions qui ont le potentiel nécessaire pour contribuer à l'éducation des apprenantes et des apprenants dans l'école ou en relation avec elle » (CSÉ, 2024, p. 9). Parmi ces acteurs figurent l'école, la famille, les SGÉE ainsi que les organismes communautaires (p. ex. les organismes à but non lucratif [OBNL]).

Le document met ensuite en évidence les bienfaits de la collaboration ÉFC et en dégage trois principes directeurs. Le CSÉ (2024) rappelle que toutes les écoles bénéficient de nouer des relations solides avec les familles et les partenaires communautaires, considérant cette collaboration comme un levier essentiel pour favoriser le bien-être et la réussite éducative des enfants. Il souligne également que la collaboration entre les acteurs de la communauté éducative contribue à tisser un filet de sécurité autour des enfants, qui doivent pouvoir compter sur le soutien constant d'adultes bienveillants, lesquels agissent dès lors comme facteur de protection (CSÉ, 2020; Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse, 2021). Enfin, le Conseil insiste sur le rôle de certains acteurs, notamment les bénévoles provenant de la communauté, pour établir des relations de confiance avec les enfants (CSÉ, 2024).



En s'appuyant sur le modèle écologique et dynamique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) et sur la vision du CSÉ (2024) quant à la place de la communauté dans la collaboration ÉFC, il est possible de croire que des pratiques de transition impliquant activement la communauté sont susceptibles de soutenir l'enfant et son bien-être. En effet, en travaillant de concert autour de l'enfant, l'école, la famille et les partenaires communautaires peuvent favoriser non seulement la continuité éducative⁴ entre le SGÉE et l'école (MEQ, 2023), mais également un environnement sécurisant propice à son adaptation (Fiset et al., 2023; MELS, 2010).

C'est dans cette optique que s'inscrit le service d'*Aide à la première transition scolaire* des Aidants scolaires, développé pour soutenir les enfants lors de leur entrée à l'école. La section qui suit a pour objectif de présenter cette initiative inspirante.

Les Aidants scolaires et l'*Aide à la première transition scolaire*⁵ : une initiative issue de la communauté

Fondé à Lévis en 2007 par Lise Allard, une enseignante à la retraite, les Aidants scolaires est un OBNL dont la mission est de promouvoir la culture du bénévolat scolaire et d'offrir « deux bras de plus » aux milieux éducatifs. L'organisme recrute et forme des

⁴ La continuité éducative renvoie à une forme de poursuite des expériences vécues entre les différents milieux, tant pour l'enfant que pour sa famille (Ruel et Moreau, 2012).

⁵ Les informations qui suivent concernant la structure du service sont majoritairement tirées du Guide de l'Aide à la première transition scolaire (Aidants scolaires, 2024).



bénévoles de la communauté environnante, qui interviennent de manière encadrée⁶ pour soutenir le personnel éducatif sans empiéter sur ses fonctions. Selon l'OBNL, grâce à leur présence, même ponctuelle, ces bénévoles contribuent au bien-être et à la réussite éducative des jeunes, enrichissent leur expérience et favorisent des relations intergénérationnelles, tout en renforçant le lien entre l'école, la famille et la communauté.

Les Aidants scolaires collaborent actuellement avec 4 centres de services scolaires des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches et 52 établissements éducatifs affiliés. Plus de 350 bénévoles s'impliquent dans ces milieux.

Parmi les types de soutien offerts par l'OBNL, on retrouve l'*Aide à la première transition scolaire*. Ce service vise à soutenir les enfants susceptibles d'éprouver des difficultés d'adaptation lors de leur passage du SGÉE vers le milieu scolaire. Pour ce faire, un enfant présentant des indices de vulnérabilité à l'égard de la première transition scolaire est jumelé avec une ou un bénévole pendant ses derniers mois en SGÉE et ses premières semaines à l'école. Dans ce contexte, par indices de vulnérabilité, on entend des situations ou manifestations comportementales susceptibles de fragiliser l'enfant lors de sa transition (p. ex. déménagement, deuil, fréquentation de plusieurs SGÉE dans les premières années de vie, nouvel arrivant, timidité marquée, besoin constant d'être rassuré, irritabilité ou retrait, difficultés avec les pairs, refus de participer aux activités).

⁶ Les bénévoles sont accueillis à la suite d'un processus comprenant une entrevue, une déclaration d'antécédents judiciaires et un parcours d'accompagnement visant notamment à clarifier leur rôle et leurs responsabilités, et à leur proposer des exemples d'interventions pertinentes et adaptées.



En cohérence avec les orientations ministérielles présentées préalablement (MELS, 2010; MEQ, 2023), les objectifs de ce service sont les suivants :

- Favoriser, pour tous les enfants, une transition harmonieuse du SGÉE vers l'école;
- Assurer une continuité éducative entre le SGÉE et l'école;
- Augmenter le sentiment de sécurité d'un enfant présentant certains indices de vulnérabilité à l'égard de cette transition.

La structure de l'*Aide à la première transition scolaire* facilite la coordination de la transition pour les enfants ciblés et repose sur une collaboration étroite entre le SGÉE, le milieu scolaire, les parents et les bénévoles de la communauté. Une planification globale précise les actions attendues de chacun des partenaires afin d'en assurer la cohérence. Des outils sont également mis à leur disposition pour soutenir le suivi du service et harmoniser les pratiques entre les milieux.

Les acteurs impliqués

En plus des acteurs du SGÉE et du milieu scolaire, de la famille et de la personne bénévole, d'autres intervenantes et intervenants jouent un rôle clé dans ce service :

- **Responsable des Aidants scolaires (RA)** : désignée au sein de l'équipe éducative du SGÉE, cette personne collabore avec la personne portant le dossier et l'agente ou l'agent de liaison.
- **Porteuse ou porteur de dossier** : nommée par le centre de services scolaire, cette personne maintient le lien avec les Aidants scolaires et assure le suivi du service auprès de l'école.
- **Agente ou agent de liaison** : la ou le membre de l'équipe des Aidants scolaires ayant ce rôle constitue la référence pour les bénévoles tout au long de



l'accompagnement et réalise le jumelage entre l'enfant et la personne bénévole. Elle ou il assure également les suivis avec la RA et la personne portant le dossier. Les Aidants scolaires transmettent à celle ou celui portant le dossier le nom de l'école que fréquentera l'enfant afin de vérifier l'intérêt du milieu scolaire à accueillir une ou un bénévole. Une fois l'approbation obtenue, l'agente ou l'agent de liaison avise le SGÉE que l'accompagnement peut débuter.

Déroulement

Le service d'*Aide à la première transition scolaire* respecte un calendrier divisé en six étapes clés distinctes (voir figure 1). L'accompagnement s'échelonne sur une période d'environ sept mois.



Figure 1. Les étapes clés de l'*Aide à la première transition scolaire* (Aidants scolaires, 2024)

En janvier (étape 1), une personne bénévole est jumelée à un SGÉE. En février (étape 2), les SGÉE sont invités à identifier un ou des enfants susceptibles



d'éprouver des difficultés d'adaptation lors de leur transition vers l'école⁷. Au plus tard en mars (étape 3), les visites de la ou du bénévole dans le ou les groupes d'enfants identifiés peuvent débuter, selon les modalités établies avec le SGÉE et la personne éducatrice. En mai (étape 4), avec l'accord des parents, la ou le bénévole peut accompagner ces derniers et l'enfant lors de la visite de la future école. Il s'agit d'une activité optionnelle. Dès la rentrée scolaire en août (étape 5), la ou le bénévole poursuit son accompagnement auprès de l'enfant, selon les modalités établies de concert avec le milieu scolaire et la personne enseignante. En octobre (étape 6), le service prend fin et une évaluation de celui-ci est réalisée.

Les modalités de l'accompagnement (p. ex. fréquence, durée, activités réalisées) sont établies en concertation avec l'ensemble des acteurs concernés et peuvent être ajustées en fonction des besoins de l'enfant. Il convient de noter que la personne bénévole, lorsqu'elle est présente au sein des milieux éducatifs, s'implique auprès de l'ensemble du groupe afin d'éviter toute stigmatisation de l'enfant ciblé. À titre d'exemple, elle peut réaliser une lecture interactive avec tous les enfants, participer à un scénario de jeu symbolique avec un sous-groupe, les accompagner lors d'une sortie à l'extérieur, etc. Il est possible de croire que cette présence intégrée dans la vie quotidienne du groupe permet ainsi de créer progressivement un lien de confiance entre la ou le bénévole et l'enfant, offrant à celui-ci une figure rassurante et sécurisante dans son milieu de garde comme à l'école (Fiset et al., 2023; Lopez et Benner, 2025; MELS, 2010).

⁷ Il convient de noter que l'identification des enfants susceptibles de bénéficier du service se fait en concertation avec la personne éducatrice, la conseillère ou le conseiller pédagogique ou la direction du SGÉE, en partenariat avec les parents.



Évaluation

Depuis la mise sur pied du service en 2021, d'abord sous forme de projet pilote⁸, les Aidants scolaires se sont engagés dans un processus d'amélioration continue appuyé par des consultations annuelles. En effet, comme le soulignent le MELS (2010) et le CSÉ (2024), il est essentiel d'évaluer sur une base régulière les initiatives de collaboration ÉFC et les pratiques de transition déployées dans les milieux afin de déterminer les bonnes pratiques, d'ajuster les stratégies en fonction des besoins changeants et de mesurer leur impact sur le bien-être et la réussite des enfants.

Le tableau 1 présente un résumé des consultations menées en 2022, en 2023 et en 2024. Ces dernières visaient les personnes ayant participé ou contribué au service d'*Aide à la première transition scolaire* au cours des années concernées.

Les trois consultations ont permis de documenter l'expérience vécue par différentes personnes impliquées et d'évaluer le service. À la lumière de ces données, les Aidants scolaires ont précisé leur service, conçu de la documentation à l'attention des différents acteurs engagés et développé des liens de collaboration plus solides avec les milieux éducatifs.

⁸ Ce projet pilote avait été réalisé en collaboration avec le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), le Centre de services scolaire des Navigateurs (CSSDN) et l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), grâce à un financement accordé par le ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Énergie (MEI).



Tableau 1. Résumé des consultations

Année et moment de la consultation	Responsable de la consultation	Méthode	Personnes participantes
2022 (octobre et novembre)	Équipe de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) Rapport Fiset et al. (2023)	Groupes de discussion virtuels Entretiens semi-dirigés virtuels	Groupes : 1 bénévole 3 conseillères pédagogiques (CP) Entretiens : 2 bénévoles 2 CP 2 enseignantes
2023 (octobre)	Aidants scolaires Rapport Roy (2023)	Entretiens semi-dirigés individuels virtuels ou téléphoniques	6 bénévoles 3 CP 9 enseignantes 4 parents
2024 (octobre)	Aidants scolaires Rapport Pelletier (2024)	Questionnaires (en ligne)	12 bénévoles 11 éducatrices 15 enseignantes 11 parents 6 RA 3 agentes de liaison 2 porteuses de dossier

S'appuyant sur les données obtenues lors des consultations, les sections suivantes permettent de mettre en lumière les apports, les prospectives, les limites et les enjeux du service d'*Aide à la première transition scolaire*.

Apports de l'*Aide à la première transition scolaire*

L'analyse des données recueillies depuis la première consultation en 2022 a permis de faire ressortir plusieurs thèmes. Parmi ceux-ci, on retrouve le processus de sélection des enfants, le calendrier des rencontres entre les acteurs, la relation bénévole-enfant, la communication entre les acteurs, la clarté du rôle et des responsabilités, le lien d'attachement entre la personne bénévole et l'enfant ainsi que l'expérience vécue par les bénévoles en SGÉE et en classe d'éducation préscolaire. L'expérience relative à certains



éléments relevant de l'ordre administratif a également été documentée (p. ex. prise de contact par l'OBNL, soutien offert par les Aidants scolaires, accès à la documentation, etc.). En cohérence avec les constats dégagés lors des diverses consultations, les paragraphes qui suivent dépeignent brièvement l'expérience vécue par différents acteurs ayant pris part au service d'*Aide à la première transition scolaire*.

Regard sur l'expérience des SGÉE

Les SGÉE ayant participé au service rapportaient, lors de la première consultation, une ouverture marquée de la part des personnes éducatrices à accueillir une ou un bénévole dans leur groupe. Sa présence était perçue comme un soutien non seulement pour l'enfant accompagné, mais aussi pour l'ensemble du groupe, où elle était souvent attendue et appréciée (Fiset et al., 2023).

La qualité de l'engagement des bénévoles semble jouer un rôle central dans la relation affective qu'elles et ils ont développée avec les enfants. L'un des milieux le souligne : « C'étaient des bénévoles qui avaient ce mandat-là vraiment à cœur, [alors] ils ont facilement créé des liens avec les enfants. C'étaient des personnes chaleureuses qui avaient vraiment le goût de s'investir » (CPE2, tiré de Fiset et al., 2023). Leur capacité d'adaptation au fonctionnement du groupe et leur respect des règles et des valeurs de l'établissement étaient également mis de l'avant.

Enfin, les initiatives personnelles des bénévoles, qu'il s'agisse de partager une expérience, d'apporter du matériel ou de proposer des activités, étaient généralement bien accueillies par les personnes éducatrices (Fiset et al., 2023).



Regard sur l'expérience des personnes enseignantes

Lors de la première consultation, l'avis des enseignantes était partagé. Certaines percevaient la présence d'une personne bénévole comme un atout précieux, tant pour l'enfant ciblé que pour l'ensemble du groupe, tandis que d'autres la vivaient comme un stress supplémentaire. Une enseignante a ainsi relaté : « Même si ça se voulait aidant [et que] la personne a été quand même très gentille [...], pour moi, c'était un fardeau de savoir que, sur mon horaire, elle allait revenir ». Elle a aussi ajouté : « Ça a été un grand stress, parce que j'ai su ça dans mes dernières journées de vacances, par courriel. Ça m'a été parachuté » (E2, tiré de Fiset et al., 2023).

Des ajustements ont ensuite été apportés pour mieux intégrer l'école et la personne enseignante dans le processus dès le départ, réviser le calendrier et clarifier les rôles de chacun. Ces modifications semblent avoir porté fruit :

« Mme C. a été une figure réconfortante pour la transition de deux de mes élèves pour qui l'arrivée à l'école maternelle semblait plus exigeante sur le plan affectif. » (E2, tiré de Pelletier, 2024)

« D. a permis de faire vivre une belle transition à mon élève. Son approche lui a permis d'être accompagné sans être étiqueté et stigmatisé. Nous avons rapidement pu retirer le soutien puisque l'enfant vivait une belle transition. » (E14, tiré de Pelletier, 2024)

Regard sur l'expérience des bénévoles

Pour les bénévoles, l'expérience s'est révélée à la fois gratifiante et enrichissante. Plusieurs évoquent le plaisir de découvrir le quotidien des tout-petits et l'importance de la relation développée avec l'enfant, sa famille et le personnel éducatif :



« C'est une expérience pleine de découvertes dans le monde des tout-petits. » (B8, tiré de Pelletier, 2024)

« Service qui implique plus de suivis et de temps, mais la relation développée avec l'enfant est très enrichissante pour une bénévole. On crée un lien de confiance avec les parents et l'éducatrice au CPE également. On apprend beaucoup et c'est très gratifiant. » (B9, tiré de Pelletier, 2024)

« Ce sont tellement de beaux moments passés avec l'enfant et un lien important se crée. C'est très satisfaisant et valorisant de voir que l'enfant s'intègre bien dans son nouveau milieu et que nous avons pu y contribuer. » (B5, tiré de Pelletier, 2024)

« On sent que l'on fait une différence pour ces enfants. » (B6, tiré de Pelletier, 2024)

Ces témoignages soulignent la satisfaction que les bénévoles retirent de leur engagement auprès des enfants.

Regard sur l'expérience de la famille

Lors de la consultation de 2024, tous les parents dont l'enfant avait été accompagné (n = 11) se déclaraient « satisfaits » ou « très satisfaits » du soutien offert à leur enfant pour favoriser sa transition vers l'éducation préscolaire (Pelletier, 2024).

Les témoignages soulignent l'impact positif de la présence d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur, tant sur le plan affectif que pour l'adaptation à l'école :

« Cela a grandement aidé mon fils dans sa transition vers le milieu scolaire. Malgré ses défis, la rentrée scolaire s'est déroulée de façon plus positive grâce à l'accompagnante. Il s'est beaucoup attaché à cette figure



significative et il avait hâte aux journées avec celle-ci. Je recommande à tous les enfants qui sont sensibles ou qui vivent une plus grosse adaptation lors de cette transition d'être supportés par une aidante scolaire. » (Anonyme, recueilli par les Aidants scolaires)

« Ma fille était très timide et avait beaucoup de difficulté à demander de l'aide et prendre sa place. Avoir une personne-ressource et connue [...] a grandement aidé à sa transition. Le simple fait de savoir que quelqu'un qu'elle connaissait était présent l'a aidée à se sentir en sécurité. » (Anonyme, recueilli par les Aidants scolaires)

Ces extraits illustrent comment la présence d'une figure stable et bienveillante peut contribuer à sécuriser l'enfant et faciliter son adaptation à un nouveau milieu.

Cependant, bien que les parents rapportent globalement une expérience positive et un niveau de satisfaction élevé à l'égard de l'accompagnement offert, certains mentionnent ne pas avoir reçu l'ensemble de la documentation ou demeurer incertains quant aux modalités précises de l'accompagnement, notamment en ce qui concerne le rôle de la ou du bénévole.

Défis rencontrés, stratégies mises en œuvre et prospectives

Au-delà des apports, certaines considérations invitent à réfléchir à l'évolution du service et aux avenues prometteuses pour les prochaines années.

Les bénévoles et leur mandat

Depuis les débuts du service, les Aidants scolaires ont travaillé à définir clairement le rôle de chaque acteur impliqué. Parmi les stratégies mises en place figure l'élaboration



d'un guide et d'un parcours d'accompagnement destinés à soutenir la compréhension du mandat et la cohérence des pratiques.

Clarifier les rôles et les responsabilités est une condition essentielle à la qualité de la collaboration (Wheeler et al., 2018). Il importe notamment de préciser auprès des personnes enseignantes que les partenaires communautaires viennent compléter, et non remplacer, les services scolaires. Cette mise en perspective contribue à mettre en valeur les bénéfices de cette collaboration pour le personnel, pour le milieu et surtout pour les enfants (Roche et Strobach, 2019).

Miser sur une communication claire et fréquente

Le point névralgique de l'accompagnement demeure la qualité de la communication entre la famille, le SGÉE et l'école (Pelletier, 2024). Ce constat n'est évidemment pas propre au service des Aidants scolaires et s'inscrit dans un défi bien documenté au Québec (CSÉ, 2012).

Afin de faciliter la communication entre les acteurs, les Aidants scolaires ont conçu divers outils, dont des guides informatifs et un calendrier structurant les rencontres. Bien que l'organisation des contacts entre les milieux se soit améliorée, elle représente encore un enjeu important. La communication, au cœur de la collaboration ÉFC, repose sur une responsabilité partagée : un dialogue clair et continu entre l'école, la famille et la communauté est indispensable pour reconnaître les besoins de chacun et convenir de modalités de collaboration adaptées (Deslandes, 2019; Valli et al., 2018). Dans cette perspective, le CSÉ (2024) recommande de mettre en place des mécanismes de communication entre l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.



La place des parents

Les Aidants scolaires reconnaissent la place centrale des parents dans la première transition scolaire. Acteurs clés de la réussite éducative, ils constituent également un levier privilégié pour tisser des liens entre les milieux éducatifs et la communauté (Schleicher, 2018).

Pour renforcer cette participation, il semble nécessaire de mieux informer les parents et de clarifier le mandat de la personne bénévole : son rôle, la nature temporaire du soutien offert ainsi que le fait qu'elle ne fait pas partie du personnel du SGÉE ni de l'école. Il importe également de demeurer attentif aux besoins et aux préoccupations des parents tout au long du processus, qu'il s'agisse de la fréquence des rencontres, de la pertinence des informations à partager ou du type de contact souhaité. Cette écoute active permet de consolider une relation de confiance et d'assurer une transition réellement centrée sur le bien-être de l'enfant (CSÉ, 2024).

L'enfant au cœur du service, mais qu'en est-il de son vécu?

Si l'enfant se trouve au cœur même du service, sa perspective demeure encore peu documentée pour le moment. Plusieurs questions émergent : quelle est son appréciation du service? Quelle place occupe-t-il réellement dans le processus? Est-il informé des différentes étapes? Comprend-il que l'accompagnement offert est temporaire et qu'il prendra fin?

Rester attentif à son vécu et à ses besoins apparaît essentiel. À cet égard, recueillir systématiquement sa perspective, notamment en le questionnant à la fin de l'accompagnement, permettrait de lui donner une véritable voix (Fiset et al., 2023). Une telle démarche s'inscrirait en cohérence avec les travaux qui reconnaissent l'importance



accordée à la parole de l'enfant et à son expérience subjective (Sabourin-Laflamme et al., 2023; Urbina-Garcia et al., 2022).

Limites et enjeux

Malgré les apports mis en lumière, certaines limites doivent être reconnues quant à l'évaluation du service. Les consultations reposent essentiellement sur des démarches informelles réalisées par les Aidants scolaires dans le cadre de leurs activités, et non sur un protocole de recherche systématique. Cette nature exploratoire limite la profondeur des analyses possibles et la portée des constats.

Qui plus est, au-delà de ces limites méthodologiques, certains enjeux liés au déploiement du service méritent également d'être considérés. En effet, la mise en œuvre d'un tel service exige une mobilisation importante : il repose sur l'engagement soutenu de multiples acteurs, ce qui peut en freiner le déploiement à plus grande échelle et soulever des enjeux de pérennité. Dans un contexte où les besoins des familles et des milieux se complexifient (CSÉ, 2025), la capacité du modèle à répondre adéquatement à une demande croissante demeure un point de vigilance.

Conclusion

Le service d'*Aide à la première transition scolaire* des Aidants scolaires illustre de manière tangible le potentiel de la collaboration ÉFC pour soutenir l'adaptation de l'enfant lors d'un moment particulièrement sensible de son parcours éducatif (Kurniati et al., 2025; López et Benner, 2025). En mobilisant des bénévoles afin de favoriser une continuité entre le SGÉE et l'école, l'initiative contribue à créer un environnement plus sécurisant, cohérent et bienveillant pour les enfants présentant certains indices de vulnérabilité (Fiset et al., 2023; Pelletier, 2024). Les constats tirés des consultations soulignent à la fois les apports



du service et les ajustements qui ont permis d'en préciser le fonctionnement. Ils mettent en lumière la pertinence sociale de cette démarche et les possibilités qu'elle ouvre pour repenser, en agissant de façon concertée et en misant sur la collaboration ÉFC, les pratiques de transition dans nos milieux éducatifs québécois. En ce sens, l'initiative constitue un levier prometteur pour renforcer le filet de soutien autour des enfants et favoriser une première transition scolaire harmonieuse (CSÉ, 2020, 2024; Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse, 2021).

Remerciements

Les autrices de cet article tiennent à remercier chaleureusement toutes les personnes ayant contribué, de près ou de loin, au service d'*Aide à la première transition scolaire*. Elles remercient également les SGÉE et les écoles partenaires, de même que les parents et les enfants ayant pris part au service. Les lectrices et lecteurs souhaitant en connaître davantage sur l'organisme des Aidants scolaires et ses services sont invités à visiter leur site Internet : <https://www.aidantsscolaires.com>.

Références

Aidants scolaires. (2024). *Guide de l'Aide à la première transition scolaire* [document inédit].

Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), article 2332858415616358. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>

Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Avis



à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'écol : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2024). *Ensemble pour les enfants : une collaboration école, famille et communauté. Avis au ministre de l'Éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/12/50-0568-AV-collaboration-ecole-famille-communaute.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2025). *La complexité du système éducatif sous le regard du Conseil supérieur de l'éducation. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2023-2025*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2025/09/50-0811-RF-complexite-systeme-educatif.pdf>

Cook, K. D. et Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>

Cowan, P. A. et Heming, G. (2005). How children and parents fare during the transition to school. Dans P. A. Cowan, C. P. Cowan, J. C. Ablow, V. K. Johnson et J. R. Measelle (dir.), *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school* (p. 78-116). Routledge.



Dai, Y. et Liu, L. (2020, 24-26 avril). *Research on status of parents' educational anxiety during the transition from kindergarten to primary school* [communication orale]. International Conference on Big Data and Informatization Education, Zhangjiajie, China.

Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits – Tome 1*. Périscope. https://www.periscope-r.quebec/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf

Fiset, A., Mélançon, J. et Beaudoin, I. (2023). *Les cerfs-volants de la petite enfance. Collecte de données descriptives auprès de participants ayant pris part au projet Aide aux transitions du Mouvement des Aidants scolaires. Rapport*. Université du Québec à Rimouski. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27989.81129>

Institut de la statistique du Québec. (2023). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022. Rapport statistique*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/parcours-prescolaire-enfants-maternelle-2022-rapport-statistique-tome-1.pdf>

Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T.-J. et Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006>

Kurniati, E., Pranoto, Y. K. S., Suryana, D. et Rahmawati, I. (2025). Navigating school transitions in early childhood: A critical perspective. *Contemporary Issues in Early*



Childhood, article 14639491251355633.

<https://doi.org/10.1177/14639491251355633>

López, B. A. et Benner, A. D. (2025). Challenges in the transition to kindergarten and children's well-being through elementary school: Do school transition supports matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 71, 193-204.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.01.001>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Guide-soutenir-premiere-transition-scolaire.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tout pour nos enfants. Pour la réussite éducative. Stratégie 0-8 ans*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf

Pelletier, A. (2024). *Évaluation de l'Aide à la première transition scolaire 2024* [document inédit]. Aidants scolaires.



Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie. (2019). *Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels estriens pour favoriser la réussite éducative*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. https://reussirestrie.ca/wp-content/uploads/2022/05/PREE_FR_Guide_transition_scolair-1.pdf

Ramey, C. T. et Ramey, S. L. (2010). The transition to school: Concepts, practices, and needed research. Dans S. L. Kagan et K. Tarrant (dir.), *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* (p. 19-32). Paul H. Brookes Publishing Co.

Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Roche, M. K. et Strobach, K. V. (2019). Nine elements of effective school community partnerships to address student mental health, physical health and overall wellness. Coalition for Community Schools. <https://eric.ed.gov/?id=ED593295>

Roy, C. (2023). *Rapport d'évaluation - Aide à la première transition scolaire, année 2023* [document inédit]. Aidants scolaires.

Ruel, J. et Moreau, A. C. (2012). La continuité éducative en réponse aux défis de la transition vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers.



Développement Humain, Handicap et Changement Social, 20(1), 71-78.

<https://doi.org/10.7202/1086771ar>

Sabourin-Laflamme, M.-M., Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2023). L'arbre à un pied : la perspective de l'enfant en éducation par la nature comme levier pour soutenir ses apprentissages et son développement. *Pour la petite enfance*, 2(1), 33-37.

Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status. How communities can help*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/03/valuing-our-teachers-and-raising-their-status_g1g8b14e/9789264292697-en.pdf

Urbina-Garcia, A., Jindal-Snape, D., Lindsay, A., Boath, L., Hannah, E. F. S., Barrable, A. et Touloumakos, A. K. (2022). Voices of young children aged 3-7 years in educational research: An international systematic literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 8-31.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1992466>

Valli, L., Stefanski, A. et Jacobson, R. (2018). School-community partnership models: Implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1124925>

Vorkapić, S. T. (2023). How to support early educational transitions of children? – An overview of university science project's activities from Croatia. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(2), 532-556.
<https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/748>



Wheeler, L., Guevara, J. R. et Smith, J.-A. (2018). School-community learning partnerships for sustainability: Recommended best practice and reality. *International Review of Education*, 64(3), 313-337. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9717-y>