



## Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant

*SARA RIMM-KAUFMAN, Ph.D.*

*University of Virginia, ÉTATS-UNIS*

*(Publication sur Internet le 3 juin 2004)*

### **Thème**

*Transition vers l'école*

### **Introduction**

La recherche récente a redéfini la signification du terme « être prêt » à entrer à la maternelle. L'objectif principal de *Goals 2000* établi par le *National Education Goals Panel*<sup>1</sup> était de « s'assurer que tous les enfants qui entrent à l'école soient prêts à apprendre. » Historiquement, les opinions sur les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école ont conduit à différents niveaux de priorités en matière de dispositions sociales et scolaires des enfants.

### **Sujet**

Pendant plusieurs décennies, les chercheurs ont examiné le sujet de la transition vers l'école et des aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école. Des questions récurrentes se dégagent : que veut dire être prêt à entrer à l'école? Comment les diverses parties prenantes définissent-elles les différents aspects prioritaires des aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école? Quels sont les antécédents de ces aptitudes? Ce bref rapport résume les données sur la transition vers l'école et sur les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école dans le but de décrire les définitions des diverses parties prenantes sur ces aptitudes, sur leurs caractéristiques et sur ces aptitudes en tant que conséquences des expériences au cours de la petite enfance.

### **Problèmes**

Les enfants et leur famille vivent une importante discontinuité lorsqu'ils effectuent la transition vers la maternelle. Ce changement est remarquable malgré le fait que 80 % des enfants américains se font régulièrement garder par des personnes autres que leurs parents avant cette transition.<sup>2</sup> Les changements de priorité et la rigueur scolaire élevée constituent un défi pour les enfants lorsqu'ils commencent leur éducation formelle.

Le climat éducatif actuel aux États-Unis a contribué à l'expérience de discontinuité pour les enfants américains. L'insistance sur la reddition de comptes a entraîné un curriculum concentré, et on s'attend à ce que les enfants réussissent à des niveaux scolaires élevés à des âges plus précoces. La transition vers la maternelle est devenue une question de plus en plus manifeste au fur et à mesure que le gouvernement fédéral et celui des États

explorent les mérites des programmes préscolaires financés par le fédéral. De plus, les enfants qui entrent à la maternelle sont différents de ceux de la génération précédente : ils proviennent de milieux de plus en plus diversifiés en ce qui a trait à la race, à l'appartenance ethnique, au niveau économique et à la langue.<sup>3</sup>

Les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école mènent à la réussite scolaire. La recherche suggère que les résultats scolaires des enfants, surtout la réussite, restent remarquablement stables après les premières années d'école.<sup>4,5</sup> De plus, il y a des données démontrant que les interventions sont plus susceptibles de réussir pendant les premières années scolaires.<sup>6</sup> Par conséquent, les chercheurs, les décideurs politiques, les éducateurs et les parents se débattent avec la définition des « aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école » des enfants.

### **Contexte de la recherche**

De nombreuses études de grande envergure visent désormais le succès de la transition vers l'école en tant que variable clé. Ces études ont pour nom : *Head Start Transition Study*,<sup>7</sup> *National Education Longitudinal Study*,<sup>8,9</sup> *NICHD Study for Early Child Care*,<sup>10</sup> et *National Center for Early Development and Learning*.<sup>11,12</sup>

Trois importantes recensions des écrits contiennent des discussions informées sur les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école. La première est basée sur des études de grande ampleur qui examinent les opinions des parties prenantes (enseignants de maternelle et parents par exemple) et leur perception des aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école. La deuxième recension des écrits se penche sur les définitions de ces aptitudes en prenant en compte l'importance relative des aptitudes cognitives, sociales et d'autorégulation et l'âge chronologique. La troisième recension des écrits examine les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école et les répercussions chez l'enfant lors des premières années d'école en fonction de l'expérience éducative précoce et des processus sociaux de la famille.

### **Questions clés pour la recherche**

Les questions clés pour la recherche sont les suivantes : comment les enseignants et les parents définissent-ils les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école? Quels sont les marqueurs cognitifs, sociaux, d'autorégulation et chronologiques de ces aptitudes? Quels sont les contextes de services de garde et du foyer associés à ces aptitudes?

### **Résultats de la recherche**

#### *Aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : définition des enseignants et des parents*

Les études ont examiné la définition des aptitudes nécessaires donnée par différentes parties prenantes pour le processus de transition vers la maternelle. Une étude nationale des enseignants de maternelle effectuée par le *National Center for Educational Statistics* a montré que les enseignants considéraient les enfants comme « aptes » s'ils étaient en bonne santé physique, bien reposés et bien nourris, capables de communiquer oralement leurs besoins, désirs et pensées, curieux et enthousiastes face à de nouvelles activités. Étonnamment, les enseignants n'accordaient pas d'importance particulière aux compétences en calcul, en lecture ou en écriture. En revanche, les parents définissent généralement les aptitudes à l'entrée à l'école en terme de compétences scolaires, comme

celle de compter ou de connaître l'alphabet.<sup>13</sup> Une étude effectuée par le *National Center for Early Development and Learning* évalue les aptitudes nécessaires en examinant le jugement des enseignants sur les transitions scolaires des enfants, et montre que presque la moitié des enfants qui entrent à l'école vivent des difficultés lors de la transition vers la maternelle. Les difficultés à suivre les consignes est le problème le plus fréquemment cité par les enseignants de maternelle.<sup>14</sup>

*Aptitudes nécessaires définies par les marqueurs cognitifs, sociaux, d'autorégulation et chronologiques*

La recherche sur les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école s'est concentrée sur les liens entre les marqueurs cognitifs, sociaux, d'autorégulation et chronologiques de ces aptitudes. On a démontré que des signes précoces d'habiletés cognitives et de maturité étaient associés à la performance scolaire de l'enfant, c'est pourquoi on a eu recours à cette approche hautement intuitive de l'évaluation des capacités nécessaires pour juger si un enfant était prêt pour le contexte scolaire.<sup>15</sup> Les travaux de méta analyse de La Paro et Pianta<sup>16</sup> montrent que les évaluations cognitives préscolaires et à la maternelle prédisent en moyenne 25 % de variance lors d'évaluations cognitives au début de l'école élémentaire (maternelle, première ou deuxième année), ce qui soutient l'importance des indicateurs cognitifs, tout en suggérant que d'autres facteurs expliquent la plus grande partie de la variance des résultats scolaires précoces.

D'autres recherches attirent l'attention sur le lien entre la performance scolaire de l'enfant et les aptitudes sociales reliées à l'apprentissage. Par exemple, les chercheurs ont démontré que l'adaptation sociale de l'enfant à la maternelle était liée à sa performance et à son implication à l'école pendant l'année de maternelle,<sup>17,18</sup> et que les compétences reliées aux tâches des enfants (c'est à dire le degré de conformité aux consignes) étaient étroitement liées à la réussite scolaire.<sup>19</sup>

D'autres recherches indiquent aussi l'importance de l'autorégulation pour prévoir les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école. Blair<sup>20</sup> propose une définition neurobiologique de ces aptitudes et suggère que les capacités d'autorégulation procurent une base pour plusieurs des comportements et habiletés requis à la maternelle. La capacité à suivre de façon sélective, à manifester des réponses sociales appropriées et à continuer à s'engager dans des tâches scolaires sont des facteurs qui contribuent aux « aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école » et à leur définition.

L'âge de l'enfant est aussi un marqueur des aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école dans la mesure où il indique la maturité dans les domaines cognitif, social et d'autorégulation. La recherche sur l'effet de l'âge est contradictoire. Par exemple, certaines études suggèrent que même s'il est avantageux pour les enfants d'être un peu plus âgés au moment de la transition vers la maternelle, ces effets disparaissent vers la troisième année.<sup>21,22</sup>

*Quels sont les antécédents des « aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école? »*

La recherche démontre que les attributs de l'environnement de garde des enfants contribuent directement à leur transition vers l'école et à leur adaptation. Les

environnements préscolaires ou les services de garde de qualité prédisent une adaptation facilitée à la maternelle,<sup>23</sup> améliorent les compétences préscolaires, renforcent les habiletés sociales et d'autorégulation<sup>24</sup> et réduisent la probabilité de certains problèmes comme le redoublement.<sup>25</sup> Une meilleure formation du prestataire de service de garde et un ratio enfant-personnel réduit ont aussi été associés à la compétence cognitive avant l'entrée à l'école.<sup>26</sup> Ces effets semblent encore plus prononcés chez les enfants exposés à des situations de risque élevé.<sup>27</sup> Les données les plus récentes soutiennent un lien entre la dose et la réponse, dans la mesure où les enfants qui passent plus de temps dans des environnements de garde non maternels manifestent des conflits plus grands et davantage de problèmes d'externalisation à la maternelle.<sup>10</sup>

Le processus familial influence aussi les compétences des enfants lorsqu'ils entrent à l'école. Il y a une corrélation claire et bien documentée entre la qualité des relations parent-enfant, particulièrement la sensibilité et la stimulation parentale, et la réussite scolaire précoce.<sup>28-32</sup> Le comportement des parents envers leurs enfants et la stimulation, le matériel et les routines qu'ils procurent au foyer sont des aspects clés des facteurs familiaux qui ont des effets importants sur l'adaptation des enfants pendant les premiers mois et les premières années de l'école.<sup>33,34</sup>

### **Conclusion**

Les données suggèrent que les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école constituent un facteur important pour prédire la réussite scolaire des enfants et que les interprétations de ces aptitudes sont multidimensionnelles. Les enseignants et les parents ont différentes définitions de ces aptitudes – les enseignants insistent sur les aptitudes dans le domaine social, alors que les parents mettent l'accent sur les aptitudes scolaires. La recherche visant à savoir laquelle de ces définitions est plus étroitement liée à la réussite scolaire montre une stabilité modérée des indicateurs cognitifs des aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école, ainsi que l'importance des habiletés des enfants dans d'autres domaines. La recherche montre que les habiletés sociales et d'autorégulation procurent une base pour la réussite scolaire et que, pris isolément, l'âge chronologique n'est pas un indicateur efficace des aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école. Les prédicteurs précoces de la réussite scolaire indiquent la contribution de relations positives avec les pairs et de processus familiaux stimulants et sensibles, et à certains égards, d'environnements de garde de qualité.

### **Implications**

Ces résultats ont des implications pour les politiques et pour la pratique. Les programmes conçus pour préparer les enfants à la maternelle doivent se pencher sur la façon dont ils enseignent les habiletés sociales et d'autorégulation, et dont ils améliorent les habiletés cognitives.<sup>35</sup> Souvent, l'augmentation du développement d'habiletés sociales requiert une approche plus sensible au contexte afin de faciliter la transition vers l'école, approche dans laquelle les parents et les enseignants doivent se percevoir comme des contributeurs clés de l'adaptation sociale et scolaire.<sup>11</sup>

La prise de conscience de multidimensionnalité des aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école est essentielle pour les praticiens. Étant donné que les parents et les enseignants ne s'entendent pas sur la définition de ces aptitudes, des pratiques de transition sont

nécessaires afin d'aider les familles et les écoles à s'entendre sur l'âge adéquat pour entrer à l'école et à développer des attentes cohérentes pour l'année de maternelle. Étant donné la diversité grandissante dans les écoles américaines et l'augmentation de la rigueur académique dans les premières années scolaires, des ressources supplémentaires dédiées à de telles pratiques de transition pourraient être bénéfiques pour les enfants, particulièrement pour ceux qui sont à risque de problèmes scolaires précoces.

**Pour en savoir plus sur ce thème, consultez les sections suivantes de l'Encyclopédie:**

- [Est-ce important?](#)
- [Que savons-nous?](#)
- [Que peut-on faire?](#)
- [Selon les experts](#)

## RÉFÉRENCES

1. National Education Goals Panel. *National education goals report executive summary: Improving education through family-school-community partnerships*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
2. West J, Denton K, Germino-Hausken E. *America's Kindergarteners. Statistical Analysis Report*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 2000.
3. Zill N, Collins M, West J, Germino-Hausken E. *Approaching Kindergarten: A Look at Preschoolers in the United States*. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 1995. NCE 95-280
4. Alexander KL, Entwisle DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(2).
5. Entwisle DR, Alexander KL. Early schooling and social stratification. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing; 1998:13-38.
6. Ramey CT, Ramey SL. Intensive educational intervention for children of poverty. *Intelligence* 1990;14(1):1-9.
7. Ramey SL, Ramey CT. Early educational intervention with disadvantaged children—To what effect? *Applied and Preventive Psychology* 1992;1(3):131-140.
8. Meisels SJ, Liaw FR. Failure in grade: Do retained students catch up? *Journal of Educational Research* 1993;87(2):69-77.
9. Meisels SJ. Discussant for individual differences in the transition to school: Language, literacy, and context. In: Vernon-Feagans L. *Individual Differences in the Transition to School: Language, Literacy, and Context. Symposium*

- conducted at: *Meeting of Society for Research in Child Development; April, 1997*. Washington, DC: Society for Research in Child Development; 1997.
10. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):976-1005.
  11. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.
  12. Pianta RC, La Paro K, Payne C, Cox JJ, Bradley R. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal* 2002;102(3):225-238.
  13. United States Department of Education. *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Statistics in brief*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 1993. NCES 93-257. Disponible sur le site: <http://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp>. Page consultée le 19 janvier 2004.
  14. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC, Cox MJ. Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(2):147-166.
  15. Meisels SJ. Assessing readiness. In: Pianta RC, Cox M, eds. *The Transition to Kindergarten: Research, Policy, Training, and Practice*. Baltimore, MD: Paul Brooks Publishers; 1999:39-66.
  16. La Paro K, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 2000;70(4):443-484.
  17. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
  18. Ladd GW. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 1990;61(4):1081-1100.
  19. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
  20. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 2002;57(2):111-127.
  21. Kinard E, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986;79(6):366-372.
  22. Stipek D, Byler P. Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2001;22(2):175-189.
  23. Howes, C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology* 1990;26(2):292-303.
  24. Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team. *Cost, quality and child outcomes in child care centers, Technical report*. Denver, Colo: University of

- Colorado at Denver, Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy; 1995.
25. Zill N, Collins M. *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement; 1995. NCES No. 95-280. Disponible sur le site: <http://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf>. Page consultée le 19 janvier 2004.
  26. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process and outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199-206.
  27. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-304.
  28. Estrada P, Arsenio WF, Hess RD, Holloway SD. Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology* 1987;23(2):210-215.
  29. Comer JP, Haynes NM. Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal* 1991;91(3):271-277.
  30. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York, NY: Cambridge University Press; 1991:190-221.
  31. Pianta RC, Harbers K. Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology* 1996;34(3):307-322.
  32. Connell CM, Prinz RJ. The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology* 2002;40(2):177-193.
  33. Bradley RH, Caldwell BM, Rock SL. Home environment and school performance: A ten year follow up and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988;59(4):852-867.
  34. Belsky J, MacKinnon C. Transition to School: Developmental Trajectories and School Experiences. *Early Education and Development* 1994;5(2):106-119.
  35. Raver CC. Emotions Matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report* 2002;16(3). Disponible sur le site: [http://harrisschool.uchicago.edu/About/publications/working-papers/pdf/wp\\_02\\_06.pdf](http://harrisschool.uchicago.edu/About/publications/working-papers/pdf/wp_02_06.pdf). Page consultée le 19 janvier 2004.

Pour citer ce document :

Rimm-Kaufman S. Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2004:1-7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Rimm-KaufmanFRxp.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2004