



COMMENTAIRES DES MILIEUX - Pratiques de transition vers l'école : le besoin de preuves

Magdalena Janus, Ph. D., professeure adjointe
Offord Centre for Child Studies, McMaster University

(Publication sur Internet le 31 janvier 2005)

Perspective politique

Ce que nous ne savons pas sur la transition vers l'école pourrait remplir des volumes. Ce que nous en savons est habilement résumé par Early,¹ et provient en grande partie d'une série d'articles qu'elle a rédigés avec Pianta et ses collègues à la suite d'une importante enquête effectuée aux États-Unis auprès d'enseignants de maternelle au milieu des années 1990.^{2,3,4} Love et Raikes⁵ insistent sur le fait que les transitions commencent tôt et nous rappellent les études longitudinales démontrant les résultats durables des interventions préscolaires (par exemple le *Carolina Abecedarian* ou l'*Infant Health and Development Program*) centrées sur les habiletés cognitives et les capacités de parentage des familles d'enfants défavorisés au plan économique ou développemental.

Les conclusions des deux recensions sont directes et intuitives : améliorer la transition pour les enfants et les familles avant le début de l'année scolaire, individualiser les pratiques lorsque nécessaire et mettre en place des programmes préscolaires de haute qualité pour améliorer les résultats développementaux des enfants quand ils commencent l'école. Ces recommandations sont basées sur le point de vue des enseignants et sur des liens bien documentés entre l'expérience des enfants au préscolaire et de meilleurs résultats scolaires.

Malgré ce qui précède, les connaissances actuelles de la recherche sur la transition vers l'école comportent de nombreuses lacunes, ce qui empêche de s'assurer de l'exactitude des recommandations politiques. Je vais traiter de trois d'entre elles ci-dessous.

La première, et la plus évidente dans le contexte politique canadien, est que toute la recherche provient des États-Unis. Bien que plusieurs des travaux universitaires soient directement applicables au contexte canadien, les pratiques particulières, la planification des politiques — incluant l'inventaire des niveaux de financement, la formation des enseignants, les options de la communauté et la structure de la population, pour ne nommer que quelques facteurs — doivent être pertinentes. Les normes canadiennes dans le domaine, qui varient non seulement selon les provinces, mais aussi d'une commission scolaire à l'autre, consistent le plus souvent en une séance d'une demi-journée en juin avant l'entrée à la maternelle. Cette demi-journée donne à un petit groupe d'enfants et de parents l'occasion de visiter l'école et de rencontrer le directeur et l'enseignant. Dans

plusieurs écoles, les groupes sont assez petits pour permettre une rencontre individuelle. Il s'ensuit souvent une autre occasion de visiter informellement l'école en août. Enfin, plusieurs commissions scolaires pratiquent la rentrée dite « échelonnée » en maternelle. Ceci signifie qu'avant de commencer avec la classe au complet, chaque enfant peut aller une fois dans sa classe de maternelle avec quatre ou cinq autres élèves, et une autre fois avec la moitié de la classe. De tels débuts en petits groupes donnent aussi l'occasion à l'enseignant d'identifier ceux qui pourraient avoir plus de problèmes d'adaptation. Cependant, on ne sait pas si ces pratiques, assez communes dans les écoles canadiennes, réussissent vraiment à améliorer les transitions.

Deuxièmement, seul un suivi systématique de l'histoire préscolaire, des procédures de transitions à l'école et des résultats individuels de la transition en ce qui a trait à l'adaptation pendant la première année scolaire, peut fournir une base solide pour la pratique. Alors qu'il est évident, d'après l'enquête effectuée par Pianta, Early et leurs collègues aux États-Unis, que les pratiques optimales sont celles qui prennent en considération les besoins individuels des élèves, l'équilibre optimal entre une approche individuelle et de groupe est difficile à établir sans davantage de recherches détaillées. De plus, seule de l'information systématique et standardisée sur l'expérience préscolaire des enfants, recueillie plusieurs mois avant l'entrée à l'école, peut faciliter la personnalisation des pratiques de transition selon les besoins individuels de chacun.

Troisièmement, le processus de transition est stressant et il représente, dans une certaine mesure, un défi pour tous les enfants. Par conséquent, les pratiques de transitions devraient être conçues comme un processus préventif pouvant améliorer les résultats. En tenant compte de ces deux principes, la pensée politique pourrait suivre le modèle proposé par Offord et ses collègues,⁶ en préconisant un équilibre entre des approches d'intervention universelles, ciblées et cliniques en fonction de la santé mentale des enfants, selon les besoins de ces derniers, de leur famille et de leur communauté.

Des données anecdotiques suggèrent que peu importe l'expérience préscolaire de l'enfant (et de la famille), la transition vers l'école est un processus stressant. Dans la plupart des cas, l'environnement est nouveau, les enfants doivent souvent faire un trajet en autobus pour la première fois de leur vie, ils ont un nouvel enseignant et ils doivent se faire de nouveaux amis, suivre de nouvelles routines et jouer sur un nouveau terrain plein d'autres enfants. Les enfants canadiens qui commencent un programme d'immersion linguistique doivent aussi apprendre une nouvelle langue.

Tous les enfants doivent être préparés à cette transition et prendre part à des procédures de transition de base. En créant une occasion d'observer les enfants et en parlant aux parents plusieurs mois avant l'entrée à l'école, on détermine la proportion d'enfants ayant besoin d'une approche plus intensive, d'une « dose » plus élevée de préparation. Probablement très peu d'entre eux auront besoin de plus d'aide, tout comme d'une participation étroite de la part de la famille. Un tel modèle, accompagné d'un suivi systématique de l'adaptation des enfants à la maternelle en plus des rapports des instituteurs sur leur expérience d'enseignement, fournirait les connaissances les plus fiables permettant des recommandations fondées sur des preuves.

Nous savons déjà qu'il y a un groupe d'enfants — et de familles — qui a besoin d'une aide intensifiée afin d'effectuer la transition. Il s'agit des enfants ayant des besoins spéciaux. Il existe très peu de documentation sur les expériences de transition de ces enfants, et elle provient en totalité des États-Unis.^{7,8} Bien que les problèmes soient assez évidents, et que la plupart des commissions scolaires canadiennes, sinon toutes, aient des politiques établies pour s'assurer que l'on évalue les besoins éducatifs de ces enfants, le processus de transition et d'adaptation est souvent négligé. Étant donné que la plupart des enfants du primaire aux prises avec des besoins spéciaux fréquentent en réalité des classes conventionnelles, il est regrettable qu'ils soient victimes d'un manque de considération adéquat de leur adaptation à un tel environnement avant leur entrée à l'école.

Le défi final en ce qui concerne de meilleures pratiques de transition dépasse le manque de connaissances de base. Comme beaucoup de questions qui relèvent de plusieurs domaines, la transition n'est pas un processus naturel appartenant à qui que ce soit. Ce n'est plus la responsabilité du préscolaire et pas encore vraiment celle des écoles. Néanmoins, il semble que les écoles aient le plus à gagner, puisque leur fonctionnement peut être grandement amélioré par les résultats les plus rapides et les plus positifs du processus. Les enfants bien adaptés à la transition vers l'école apprennent mieux et plus vite⁹ et, espère-t-on, sont moins perturbateurs, ce qui facilite le travail de l'enseignant. Cependant, les écoles sont au maximum de leurs capacités et il est difficile d'obtenir des ressources supplémentaires sans justificatif approprié.

Si nous ne sommes pas capables d'établir un lien entre des pratiques spécifiques de transition et l'adaptation de toute la famille à l'environnement scolaire, tout ce que nous pourrons faire sera de formuler des suppositions érudites en ce qui a trait aux recommandations politiques. En fin de compte, jusqu'à ce que la recherche puisse démontrer clairement qu'une préparation précoce et planifiée de la transition procure de meilleurs résultats scolaires, il est peu vraisemblable que de l'argent sera versé pour financer les pratiques de transition.

RÉFÉRENCES

1. Early D. Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. 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; 2004:1-5. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/EarlyFRxp.pdf>. Page consultée le 31 janvier 2005.
2. Early DM, Pianta RC, Cox MJ. Kindergarten teachers and classrooms: A transition context. *Early Education and Development* 1999;10(1):25-46.
3. Early DM, Pianta RC, Taylor LC, Cox MJ. Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal* 2001;28(3):199-206.
4. Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D. Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal* 1999;100(1):71-86.
5. Love JM, Raikes HH. Les transitions commencent tôt. 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; 2005:1-5. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Love-RaikesFRxp.pdf>. Page consultée le 31 janvier 2005.
6. Offord DR, Kraemer HC, Kazdin AE, Jensen PS, Harrington R. Lowering the burden of suffering from child psychiatric disorder: Trade-offs among clinical, targeted, and universal interventions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1998;37(7):686-694.
7. Wolery M. Children with disabilities in early elementary school. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The transition to kindergarten*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Pub; 1999:253-280.
8. Fowler SA, Schwartz I, Atwater J. Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children* 1991;58(2):136-145.
9. Pianta RC, Steinberg MS, Rollins KB. The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology* 1995;7(2):295-312.

Pour citer ce document :

Janus M. Commentaires des milieux - Pratiques de transition vers l'école : le besoin de preuves. 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; 2005:1-4. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/JanusFRps.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2005