ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

Préparation à l'école

Mise à jour : Octobre 2025

Table des matières

Synthèse 4

Âge d'entrée à l'école 9
DEBORAH J. STIPEK, PH.D., JUILLET 2025

Transition vers l'école/préparation à l'école : une conséquence du développement précoce de l'enfant ~ Perspective : le développement social et scolaire des enfants — résultats du Pathways Project 15
GARY W. LADD, PH.D., BECKY KOCHENDERFER-LADD, PH.D., AOÛT 2025

Préparation à l'école et transition vers l'école maternelle : Domaines de développement, influences systémiques et le rôle du contexte 32
[1]LIA SANDILOS, PH.D., [2]SARA RIMM-KAUFMAN, PH.D., JUILLET 2025

Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école 46
[1]MEGHAN MCDONIEL, PH.D., M.ED., [2]DIANE EARLY, PH.D., AOÛT 2025

Les transitions commencent tôt 52
JOHN M. LOVE, PH.D., HELEN H. RAIKES, PH.D., JUIN 2009

Programmes d'intervention et d'éducation destinés aux jeunes enfants : leur contribution au succès de la transition vers l'école 57
NICHOLAS ZILL, PH.D., GARY RESNICK, PH.D., JUIN 2009

Le rôle des écoles et des communautés dans la transition des enfants vers l'école 65
LYSA DEALTRY, PH.D., SUE DOCKETT, PH.D., BOB PERRY, PH.D., OCTOBRE 2025

Maturité scolaire et développements internationaux en matière de services éducatifs et de garde à la petite enfance 78

SHEILA B. KAMERMAN, DSW, FÉVRIER 2009

Le rôle des parents dans la transition des enfants vers l’école 85
PHILIP A. COWAN, PH.D., CAROLYN PAPE COWAN, PH.D., MARS 2009

Synthèse

Est-ce important?

Les enfants et leur famille vivent une grande discontinuité au moment de l’entrée en maternelle. Ce changement est remarquable, même si plus de 80 % des enfants nord-américains reçoivent régulièrement des soins de la part d’une personne autre que leurs parents avant cette transition. Plusieurs de ces enfants sont capables d’effectuer convenablement cette transition, ils savent se comporter avec leurs pairs, interagissent bien avec les professeurs dans ce nouveau milieu social, et semblent généralement bien adaptés, ce qui permet de prédire une réussite scolaire à l’école élémentaire. Cependant, d’autres enfants ne réussissent pas aussi facilement à effectuer cette transition, soit parce qu’ils ne sont pas prêts à être scolarisés, soit parce les écoles ne sont pas prêtes à les accueillir.

Les chercheurs, les décideurs politiques, les éducateurs et les parents tentent de découvrir ce que signifie être prêt à entrer à l’école pour les enfants. Les dimensions importantes de la préparation à l’école comprennent le développement physique, moteur, linguistique, cognitif, social et affectif ainsi que les attitudes envers l’apprentissage et les connaissances générales. Une enquête américaine menée auprès des enseignants en maternelle montre que ces derniers pensent que les enfants qui sont prêts sont en bonne santé physique, bien reposés et bien nourris; capables de communiquer leurs besoins, leurs désirs et leurs pensées verbalement et sont curieux et enthousiastes envers les nouvelles activités. Les parents, pour leur part, définissent généralement l’état de la préparation d’après les habiletés scolaires comme la capacité de compter ou la connaissance de l’alphabet. Ces deux perspectives sont complémentaires et doivent être rapprochées.

La préparation à l’école conduit à la réussite scolaire. De nombreuses données probantes révèlent que le rendement scolaire pendant les premières années de scolarisation (de la maternelle à la troisième année) a d’importantes répercussions plus tard sur la réussite scolaire et dans la vie; en conséquence, comprendre comment mieux préparer les jeunes enfants à entrer à l’école et à réussir est devenu prioritaire pour les parents, les éducateurs, les législateurs et les chercheurs.

Que savons-nous?

On considère qu’un enfant réussit à l’école quand il adopte une attitude positive envers l’école et l’apprentissage; quand il établit des liens sociaux positifs avec les enseignants et les camarades de classe; quand il se sent à l’aise, vit des émotions positives, participe à la classe et quand on observe une réussite et des progrès au plan scolaire.

La recherche sur la préparation à l’école a porté sur les marqueurs précoces étroitement liés à la réussite scolaire des enfants. Ainsi, les chercheurs ont déterminé que les signes précoces d’habileté cognitive et de niveau de préparation, les compétences sociales et d’autorégulation liées aux travaux et à l’apprentissage des enfants étaient des facteurs qui contribuaient à la « préparation à l’école » et qui la définissaient. L’âge des enfants est aussi un marqueur de la préparation à l’école parce qu’il indique le niveau de préparation dans les domaines cognitifs, sociaux et relatifs à l’autorégulation. Cependant, l’âge en soi est une faible variable prédictive de la réussite scolaire ultérieure.

D’autres facteurs peuvent influer sur la réussite scolaire et dans la vie, y compris les caractéristiques propres à l’enfant, à la famille, les milieux de garde antérieurs et la nature des relations avec les enseignants et les pairs. Ces facteurs semblent fonctionner selon un mode interactif (c’est-à-dire multiplicateur) et transactionnel (c’est-à-dire bidirectionnel) plutôt qu’additif. Par exemple, les enfants arrivent à l’école avec leurs caractéristiques individuelles comme le sexe, l’âge, les aptitudes, le langage, les expériences antérieures et les dispositions comportementales (ex. l’agressivité, les habiletés d’autorégulation, la sociabilité et l’isolement causé par l’anxiété), qui peuvent influer sur la façon d’aborder leurs camarades de classe, leurs enseignants, et le milieu scolaire. À son tour, la nature des relations que les enfants établissent avec les enseignants et les pairs contribue de façon indépendante à leur adaptation psychologique et scolaire, au-delà des dispositions comportementales et cognitives propres à l'enfant. L’exposition chronique aux aspects négatifs (p. ex. le rejet/la victimisation par les pairs ou les enseignants, l’absence d’amis), ou positifs de ces expériences sociales (ex. l’acceptation par le groupe ou par les pairs) a des conséquences plus importantes pour l’adaptation psychologique et scolaire de l'enfant que l’exposition passagère.

Les parents ont aussi un rôle à jouer pour déterminer si leur enfant est prêt à entrer à l’école. Il y a une corrélation claire et fréquemment documentée entre la qualité des relations parents-enfant, surtout la sensibilité et la stimulation parentale, et la réussite scolaire précoce, soit en

tant qu’élément majeur de contribution, soit comme facteur de protection. De plus, la qualité de la relation entre les parents avant que leur enfant n’entre à l’école constitue un facteur qui affecte les habiletés sociales et le rendement académique de l’enfant tant en classe primaire que secondaire.

La recherche démontre aussi que les caractéristiques du milieu de garde des enfants influent directement sur la transition vers l’école et l’adaptation. Ces effets semblent encore plus prononcés chez les enfants exposés à des conditions à risques élevés. Les programmes basés sur les principes relatifs à la qualité des soins, à une meilleure formation des éducateurs et à un ratio enfants-employé moins élevé contribuent de façon positive à la préparation à l’école de l'enfant. Les besoins en matière d’éducation et la capacité des enfants à tirer profit de l’école dépendent des types de milieux éducatifs qu’ils rencontrent quand ils passent de la maison à l’école et d’une année à l’autre.

Les écoles et les communautés contribuent aussi énormément aux liens entre les enfants et l’école, que ce soit lors du processus de transition ou plus tard en matière d’engagement scolaire.

En résumé, les premières expériences de l'enfant à l’école sont cruciales. Les chercheurs laissent entendre que les résultats scolaires, surtout la réussite, restent remarquablement stables après les premières années à l’école; que les interventions sont généralement plus efficaces au début de la scolarité; et que la façon dont les enfants s’adaptent à leurs premières expériences scolaires a des répercussions à long terme sur le développement cognitif et social et sur le décrochage au secondaire.

Que peut-on faire?

Étant donné les liens solides entre la préparation à l’école et la réussite scolaire et dans la vie, on a raison de se concentrer sur l’amélioration des compétences des enfants pour la préparation à l’école. Une alimentation adéquate, des soins de santé accessibles, les parents en tant que premier enseignant de leur enfant et la présence de services préscolaires et éducatifs de qualité ont été identifiés comme étant des conditions cruciales favorisant les dimensions de la préparation à l’école.

En effet, on a démontré que les programmes de bonne qualité destinés aux nourrissons et aux trottineurs réussissaient à modifier l’environnement des bébés au cours des premières années de leur vie conformément à ce qui est nécessaire pour améliorer leur développement. Parmi les programmes qui ont été rigoureusement évalués, Early Head Start est le plus impressionnant, parce qu’il contribue à plusieurs aspects des compétences des jeunes enfants pour leur préparation à l’école (de deux à trois ans) et en même temps, il améliore la qualité des conditions qui appuient le développement de ces compétences (ex. compétence des parents en matière d’enseignement, nutrition et soins de santé adéquats).

Deux modèles de programme (Kamerman) ont fait l’objet d’études intensives : le « High/Scope Perry Preschool Program » et le « Carolina Abecedarian Study ». Ces études ont fait valoir que les programmes éducatifs de qualité destinés aux jeunes enfants peuvent entraîner des répercussions positives importantes et durables sur la préparation à l’école. De plus, les enfants de familles défavorisées semblent bénéficier davantage de ces programmes. Peu de données sont disponibles quant à l’efficacité des programmes préscolaires typiquement suivis par les jeunes enfants. Néanmoins, plusieurs études menées aux États-Unis et ailleurs indiquent qu’ils génèrent aussi des bienfaits pour la préparation à l’école.

Pour que les avantages des programmes destinés à la petite enfance soient durables, ces derniers doivent être de grande qualité et axés sur les activités didactiques d’apprentissage (les lettres et les chiffres) tout en encourageant les activités axées sur le jeu, l’apprentissage et la découverte dans un environnement riche en matière de langage et qui apporte un soutien affectif. Plusieurs programmes efficaces comportent une composante familiale. Les programmes visant à préparer les enfants à la maternelle doivent tenir compte des façons d’enseigner les compétences sociales et d’autorégulation, augmenter les habiletés cognitives et faire participer les parents à ce processus.

Il est aussi souhaitable de se concentrer sur la période de transition vers l’école pour améliorer les compétences des enfants pour leur préparation à l’école. Cependant, étant donné que cette préparation est multidimensionnelle, les parents et les éducateurs continuent à être en désaccord sur la signification exacte de ces termes. Il faut donc mettre en place des pratiques relatives à la transition pour aider les familles et les écoles à s’entendre sur l’âge adéquat pour entrer à l’école et concilier les attentes envers l’année de maternelle.

Bien que les opinions divergent, on a démontré que certaines pratiques se traduisaient par une transition scolaire optimale pour les enfants. Les services préscolaires et scolaires qui sont intégrés et coordonnés maximisent la réussite quand les enfants entrent à l’école. De telles pratiques, qui risquent de bénéficier d’un plus grand support de la population et de mener à des programmes de meilleure qualité, sont actuellement en place en Suède, en Nouvelle-Zélande, en Espagne, en Écosse et au Royaume-Uni. Avant l’entrée en maternelle, un rapport devrait déjà être établi entre l'enfant, l’enseignant en maternelle, les enseignants en prématernelle, les pairs et les parents. Les pratiques devraient être individualisées et faire participer l'enfant, la famille et le milieu préscolaire avant la première journée de classe. De plus, elles devraient cibler plusieurs dimensions des relations familiales, comme la qualité de la relation conjugale, et être introduites très tôt, si possible avant l’entrée à l’école. La qualité de l’environnement de la classe devrait répondre aux besoins de l'enfant. Des données probantes indiquent que la formation de l’enseignant en matière de pratiques de transition l’amène à utiliser davantage de pratiques de transition de tout type.

En réalité cependant, la plupart des enfants reçoivent peu d’aide officielle avant d’entrer à l’école, et plusieurs services offerts sont superficiels et ont tendance à être mis en place tardivement, juste avant l’entrée des enfants en maternelle. Malgré un investissement croissant dans les programmes préscolaires, l’écart en matière de réussite entre les enfants favorisés et défavorisés demeure. Davantage de recherche est nécessaire pour mieux comprendre le processus de transition qui commence dès les premières années de la vie. D’un point de vue politique, il y a absence de consensus sur les meilleures pratiques et sur leur importance pour maximiser la préparation à l’école de tous les enfants.

Âge d'entrée à l'école

Deborah J. Stipek, Ph.D.

Stanford University School of Education, États-Unis

Juillet 2025, Éd. rév.

Introduction

À quel âge les enfants devraient-ils commencer formellement leur scolarisation? Les pratiques varient considérablement en fonction des pays, des villes au sein de chaque pays et même en fonction des familles dans les petites communautés. La question empirique concerne l'âge auquel les enfants sont émotivement et intellectuellement prêts à entreprendre un programme scolaire formel.

Sujet

Les décideurs politiques débattent de l'âge auquel l'entrée à l'école devrait être autorisée et celui auquel elle devrait être obligatoire.[1] Beaucoup de parents sont confrontés à la question de savoir s'ils devraient envoyer leurs enfants à l'école aussitôt qu'ils sont admissibles ou s'ils devraient attendre une année supplémentaire dans l'espoir d'augmenter leurs chances de réussite. Ce rapport résume les données sur les impacts de l'âge auquel les enfants entrent à l'école sur leur développement social et scolaire.

Problèmes

Le fait que les enfants ne se développent pas tous au même rythme complique la détermination de l'âge approprié pour entrer à l'école. On trouve des variations substantielles en matière d'aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école, indépendamment de l'âge auquel les enfants sont autorisés ou obligés de le faire en fonction des expériences des enfants avant leur entrée à l'école. En conséquence, l'âge sera toujours un faible prédicteur de la préparation à l'entrée à l'école.

Contexte de la recherche

Trois stratégies ont été utilisées pour évaluer les impacts de l'âge de l'entrée à l'école sur la réussite scolaire des enfants, et parfois sur d'autres résultats. Premièrement, les études ont

comparé les résultats des enfants qui étaient entrés à l'école un an après leur âge d'admissibilité et de ceux qui avaient commencé l'école dès qu'ils étaient admissibles ou les résultats associés aux changements de l'âge d'entrée à l'école. Une deuxième stratégie méthodologique consiste à comparer les différentes dates de naissance des enfants du même niveau scolaire. Dans chaque niveau, on retrouve au moins un étalement de 12 mois dans les âges. En supposant que les dates de naissance des enfants sont distribuées aléatoirement, les associations entre cette variation naturelle de l'âge d'entrée et les résultats des enfants suggèrent que l'âge a un impact. Parmi les études qui ont eu recours à cette méthodologie, peu d'entre elles ont évalué les changements en termes de réussite au cours de l'année scolaire; elles ne peuvent donc pas être utilisées pour déterminer si les enfants plus âgés profitent relativement plus (c'est à dire ont davantage d'acquis) de la scolarisation que les plus jeunes, seulement si les enfants plus âgés réussissent mieux en moyenne que les plus jeunes. La troisième stratégie, et la plus convaincante, consiste à comparer les enfants du même âge, mais qui sont dans des niveaux différents, ainsi que ceux qui ont un an de différence et qui sont dans le même niveau. Cette stratégie fournit des informations sur les impacts relatifs d'une année supplémentaire de temps (maturation et expérience générale en dehors de l'école) versus une année supplémentaire de scolarisation.

Résultats de la recherche

Âge d'entrée. Les études portant sur les enfants qui ont retardé d'un an leur entrée à l'école sont difficiles à interpréter parce que la sélection est biaisée en ce sens que les parents décident de ne pas envoyer leurs enfants à l'école pendant un an. Les résultats des études qui comparent les enfants qui n'ont pas fréquenté l'école quand ils étaient admissibles à ceux qui l'ont fait ne sont pas cohérents. Lorsque l'on trouve des différences de résultats entre les groupes d'enfants, quelle qu'en soit la direction, ces différences sont modestes. Dans une étude portant sur l'effet des modifications des dates d'entrée à l'école publique, l'avancement de la date limite a été associé à des effets importants sur les résultats en mathématiques et en lecture en 4e année, à des effets plus faibles en 8e année et à aucun effet en 12e année.[2] Quelques autres études ont mis en évidence les effets de l'âge d'entrée à l'école sur les résultats scolaires[3,4,5] et sur le déficit de l'attention et l'hyperactivité[6,7,8] à l'école primaire.

Différences d'âge au sein d'un même niveau. Les résultats des études qui comparent les enfants qui sont relativement âgés pour leur niveau par opposition à ceux qui sont plutôt jeunes varient aussi quelque peu, bien qu'une analyse de la recherche ait conclu qu'il existe des preuves solides que les enfants relativement plus âgés ont un avantage en termes de réussite, d'adaptation socio-

émotionnelle et de comportement.[9] Dans la plupart des études, cependant, l'avantage est considérablement réduit ou disparaît à la fin de l'école primaire.

En résumé, ces études suggèrent quelques petits avantages à être plus âgé, mais ces avantages diminuent ou disparaissent généralement avec l'âge. Les résultats des études portant sur l'âge relatif n'impliquent pas que le fait d'être plus âgé soit absolument mieux. Dans un État ou dans une communauté, selon la limite prise en compte pour la date de naissance, un enfant relativement âgé dans une étude pourrait avoir été considéré comme moyennement âgé dans une autre. Les résultats n'impliquent pas non plus que les enfants plus âgés apprennent davantage à l'école que les plus jeunes. Lorsque l'on a trouvé des différences d'âge, elles étaient généralement plus marquées au début de la scolarisation que dans les niveaux subséquents, ce qui indique que les enfants plus jeunes ont tendance à apprendre davantage, et souvent à rattraper leurs pairs plus âgés après quelques années en classe. La plupart des études ne comparent pas l'âge aux autres facteurs qui influencent la réussite de l'élève, mais dans une étude qui l'a fait, la proportion de risque de faible réussite attribuée à la race et aux facteurs socio-économiques était 13 fois supérieure à celle attribuée à l'âge.[10]

L'école par rapport au temps de maturation. Les études qui comparent les enfants du même âge dans des niveaux différents et les enfants du même niveau, mais qui ont approximativement un an de différence sont les plus pertinentes en ce qui concerne la question de l'âge d'entrée à l'école. La première comparaison fournit de l'information sur l'impact d'une année de scolarisation en prenant l'âge comme constante. La deuxième comparaison fournit de l'information sur l'impact de l'âge chronologique, en prenant le nombre d'années de scolarisation comme constante.

Les résultats d'études qui ont recours à ces méthodes suggèrent que la scolarisation est la variable la plus convaincante dans la plupart des habiletés cognitives évaluées. Dans la majorité des études, pour ce qui a trait aux mathématiques et à la majeure partie des aspects de l'alphabétisation, les enfants qui étaient à l'école ont accumulé davantage d'acquis en un an que les enfants du même âge qui n'y étaient pas. Les preuves suggèrent aussi que l'âge, au moins dans les tranches d'âge étudiées, n'était pas un facteur qui permettait de déterminer à quel point les enfants profitaient d'un an de scolarisation.[11,12]

Les études qui comparent l'âge et les impacts de l'école suggèrent que les interventions éducatives qui s'y déroulent contribuent davantage aux compétences cognitives des enfants en

général que la maturation, et que les enfants relativement jeunes profitent de l'école autant que ceux qui sont relativement plus âgés. L'impact de l'école est élevé aussi bien au sens absolu que relatif. Dans l'étude de Crone et Whitehurst, par exemple, une année à l'école expliquait 62 % des améliorations des capacités de lecture et d'écriture au niveau de la maternelle et 81 % en deuxième année.[13] Cahan et Cohen rapportent que l'impact d'une année à l'école était deux fois supérieur à celui d'un an d'âge.[14]

Conclusion

Les preuves suggèrent que dans la tranche d'âge de 5 à 6 ans dans laquelle la plupart des enfants commencent l'école aux États-Unis (pays dans lequel la plupart des études citées ont été effectuées), l'âge est un faible indicateur de la réussite scolaire finale. Certains éléments indiquent que le temps passé à l'école semble contribuer davantage aux habiletés scolaires des jeunes enfants plutôt que le temps consacré à d'autres activités en dehors de l'école. La recherche sur les milieux préscolaires et sur l'éducation des jeunes enfants suggère aussi que les centres de la petite enfance pour les enfants d'âge préscolaire présentent des avantages.[15] Il est donc clair que les enfants profitent d'une forme ou d'une autre de programme éducatif à un âge très précoce.

Plusieurs experts en matière de petite enfance ont remis en question la notion même « d'aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école ». Manifestement, tous les enfants, quel que soit leur âge, sont « prêts à apprendre ». La question importante n'est pas de savoir si un enfant est prêt à apprendre, mais plutôt ce qu'il est prêt à apprendre. Même « les aptitudes nécessaires à la lecture » — un concept qui a une longue histoire dans le domaine du développement de l'enfant — ont peu de signification dans le contexte des conceptualisations actuelles de l'apparition de l'alphabétisation, qui inclut la connaissance générale, les habiletés langagières et de vocabulaire, et même les gribouillages précoces. Selon les experts actuels, l'alphabétisation commence à se développer longtemps avant que les enfants entrent à l'école.[16] Les conceptions actuelles des mathématiques englobent la notion d'un développement graduel qui commence tôt dans la vie. Les travaux récents sur le développement de la compréhension des mathématiques révèlent que l'on observe une compréhension des concepts de base des chiffres chez les trottineurs et que celle-ci peut être favorisée.[17,18] Les questions importantes en terme de politiques sont de savoir comment rendre les programmes éducatifs accessibles à tous les jeunes enfants, et comment s'assurer que les programmes scolaires soient adaptés aux habiletés sociales et scolaires particulières des enfants qui fréquentent l'école.

Références

1. Stipek D. At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *SRCD Social Policy Report*. 2002;16(2):3-16.
2. Fletcher J, Kim T. The effects of changes in kindergarten entry age policies on educational achievement. *Economics of Education Review*. 2016;50:45-62. doi:10.1016/j.econedurev.2015.11.004.
3. Bedard K, Dhuey E. The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*. 2006;121(4):1437-1472.
4. Cascio E, Schanzenbach DW. First in the class? Age and the education production function. *Education Finance and Policy*. 2016;11(3):225-250.
5. Marcenaro-Gutierrez OD, Lopez-Agudo LA. Too late or too soon for school? The impact of school entry age. *Journal of Research on Educational Effectiveness.* 2021;14(2):309-352. doi:10.1080/19345747.2020.1849479
6. Elder TE, Lubotsky DH. Kindergarten entrance age and children's achievement impacts of state policies, family background, and peers. *Journal of Human Resources.* 2009;44(3):641-683.
7. Mühlenweg A, Blomeyer D, Stichnoth H, Laucht M. Effects of age at school entry (ASE) on the development of non-cognitive skills: Evidence from psychometric data. *Economics of Education Review*. 2012;31(3):68-76.
8. Dee T, Sievertsen HH. The gift of time? School starting age and mental health. *NBER Working Paper Series*. Working Paper No. 21610. National Bureau of Economic Research; 2016. http://www.nber.org/papers/w21610. Accessed July 15, 2025.
9. Urruticoechea A, Oliveri A, Vernazza E, Giménez-Dasí M, Martínez-Arias R, Martín-Babarro J. The relative age effects in educational development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* 2021;18(17):8966. doi:10.3390/ijerph18178966
10. Jones MM, Mandeville GK. The effect of age at school entry on reading achievement scores among South Carolina students. *Remedial and Special Education*. 1990;11(2):56-62.
11. Morrison FJ, Smith L, Dow-Ehrensberger M. Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental Psychology.* 1995;31(5):789-799.

12. Morrison FJ, Alberts DM, Griffith EM. Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology*. 1997;33(2):254-262.

13. Crone DA, Whitehurst GJ. Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology*. 1999;91(4):604-614.

14. Cahan S, Cohen N. Age versus schooling effects on intelligence development. *Child Development*. 1989;60(5):1239-1249.

15. Phillips D, Lipsey MW, Dodge KA, et al. P*uzzling it out: The current state of scientific knowledge on pre-kindergarten effects. A consensus statement*. Washington, DC: Brookings Institution; 2017.

16. Byrnes JP, Wasik BA. Language and literacy development: What educators need to know. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2018.

17. Ginsburg HP. *Young children's amazing math*. New York, NY: Teachers College Press; 2025.

18. Turrou AC, Johnson N, Franke ML. *The young child and mathematics*. 3rd ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 2021.

Transition vers l'école/préparation à l'école : une conséquence du développement précoce de l’enfant ~ Perspective : le développement social et scolaire des enfants — résultats du Pathways Project

Gary W. Ladd, Ph.D., Becky Kochenderfer-Ladd, Ph.D.

Arizona State University, États-Unis

Août 2025, Éd. rév.

Introduction

Le *Pathways Project* était une étude longitudinale de 15 ans financée par les National Institutes of Health (Instituts nationaux de santé). Son but était d’améliorer notre compréhension des multiples facteurs – y compris ceux associés à l'enfant, à la famille, à l'école et aux pairs – qui influencent le développement et l’adaptation des enfants lors de leur entrée à la maternelle et tout au long de leur scolarité formelle. L’étude s’appelle *Pathways Project*, car elle cherche à définir les parcours des enfants, qui s’établissent lors de leur entrée dans le système éducatif et se poursuivent pendant toute leur scolarité, tout en examinant la stabilité de ces trajectoires dans le temps, sous l’angle de la continuité et du changement. De plus, l’étude examine la relation entre ces trajectoires et le développement de l’adaptation psychologique, sociale et scolaire des enfants. Tout au long du *Pathways Project*, des données sur l’adaptation des enfants et leur progression de l’école maternelle à la 12e année ont été collectées annuellement. Les participants, des enfants et leurs familles, ont été suivis dans leurs déménagements et leurs changements de systèmes scolaires.

Le concept de préparation à l’école

La préparation à l’école a plusieurs définitions. De manière générale, elle se compose de trois éléments : la préparation de l’enfant à la scolarité, la préparation et la capacité de l’école à s’engager auprès des enfants et à répondre à leurs besoins, et la capacité des familles et des communautés à offrir un soutien optimal au développement pendant la petite enfance.[1] Ce concept a gagné en importance grâce à un ensemble de preuves de plus en plus nombreuses qui lient les différents aspects de la préparation à la santé et au développement subséquents des enfants dans plusieurs domaines. Ces domaines sont notamment les résultats scolaires, les

compétences sociales et émotionnelles, la réussite professionnelle et la santé mentale.[2,3]

Sujet

Le *Pathways Project* avait plusieurs objectifs, notamment celui de comprendre comment les caractéristiques propres à l'enfant, à la famille, aux pairs et à l'école affectent les attitudes initiales que les enfants adoptent envers l'école et leur niveau de participation en classe, y compris leur engagement dans les tâches sociales et scolaires. Un autre objectif important consistait à analyser le lien entre, d'une part, les comportements des enfants en classe et leurs interactions avec leurs pairs et leurs enseignants lors des premières années de scolarité avec, d'autre part, les indicateurs à court et long terme de réussite scolaire, les compétences émotionnelles et leur santé mentale. Cet objectif supposait d'examiner les différences précoces entre les individus vis-à-vis de ces caractéristiques et liens sociaux, les changements dans le temps (les trajectoires) et leurs relations avec les indicateurs actuels et futurs d'adaptation scolaire, sociale et émotionnelle. Les objectifs du projet s'alignent sur des initiatives nationales reconnues dans les domaines de la préparation à l'école, de l'éducation préventive et de l'évaluation des progrès scolaires des enfants. Les résultats du *Pathways Project* ont été publiés dans de nombreuses revues scientifiques et rapportés par les médias nationaux et internationaux.

Problèmes

Nous avons commencé nos recherches en examinant le premier niveau de scolarisation formelle pour comprendre comment les enfants faisaient la transition vers la maternelle. Nous avons cherché à identifier les facteurs qui pourraient conduire les enfants à une adaptation sociale, psychologique et scolaire réussie ou non. En outre, nous avons examiné comment les expériences scolaires précoces influencent les trajectoires des enfants par rapport à leur engagement éducatif et à leurs succès dans les niveaux subséquents. Ces dernières années, nous nous sommes concentrés sur les relations entre les caractéristiques temporaires et durables des enfants, des familles, des pairs et des environnements scolaires, et sur la manière dont ces facteurs sont liés à l'adaptation et à la réussite scolaires au cours des années de collège et de lycée. Tout au long du projet, des questions clés ont guidé notre travail, par exemple : « Qu'est-ce qui aide les enfants à s'adapter à de nouveaux défis et à réussir à l'école? », « Quels sont les facteurs liés à l'enfant, à la classe et à la famille qui favorisent la réussite scolaire ou qui y contreviennent? ». Notre but est de répondre à ces questions et de fournir des conclusions qui

profiteront aux parents, aux enseignants et aux administrateurs scolaires.

Contexte de la recherche

Nos principaux contextes de recherche sont l’enfant, l’école, la classe, et la famille. Nous avons examiné un certain nombre de facteurs au sein de ces contextes susceptibles d'affecter la réussite des enfants à l'école et dans la vie, incluant les caractéristiques des enfants et leurs relations au sein des familles, des groupes de pairs, des classes et des écoles.

Nous travaillons avec la perspective que chaque enfant arrive à l’école avec un ensemble unique d’attributs, tels que son genre, son âge, ses caractéristiques et compétences cognitives et sociales, ses compétences linguistiques et ses expériences passées. On avance que ces facteurs influencent la façon dont les enfants interagissent avec leurs camarades, leurs enseignants et leur environnement scolaire. Parmi ces attributs, on trouve certaines dispositions et compétences sociales particulières, qui peuvent se manifester sous la forme de traits tels que l’indépendance, la curiosité, l’agressivité, la bonté ou d’autres formes de comportements prosociaux.

Nous reconnaissons que les réactions des enfants à l’école sont influencées par les relations créées avec d’autres personnes et les expériences vécues dans le cadre de ces relations, qu’elles soient positives ou négatives. Dans cette étude, nous avons examiné les dynamiques des relations que les enfants ont avec les membres de leur famille, leurs amis, leurs camarades de classe, leurs enseignants et les autres adultes de leur entourage.

Les besoins en matière d’enseignement varient selon les enfants. La réussite scolaire dépend fortement des environnements éducatifs dans lesquels les enfants évoluent lorsqu’ils et elles passent de la maison à l’école et de classe en classe. Dans le *Pathways Project*, nous tentons de documenter et nous analysons ces facteurs chaque année dans le cadre de l’étude.

Questions clés pour la recherche

Notre recherche sur le développement des enfants couvre de nombreux sujets. L’un de nos principes fondateurs est que l’adaptation à l’école ne repose pas uniquement sur les facteurs prédictifs évidents que sont la capacité intellectuelle de l’enfant, ses compétences linguistiques et son origine familiale. On sait que ces facteurs sont importants, surtout pour les jeunes enfants, mais nous estimons qu’ils ne sont pas suffisants pour permettre une compréhension complète de

ce qui contribue à une adaptation sociale, psychologique et scolaire saine à long terme dans les contextes éducatifs.

Concrètement, nous pensons qu’un ensemble complexe de facteurs influence la réussite scolaire des enfants. Premièrement, la façon dont les enfants interagissent avec leurs camarades de classe et la façon dont leurs pairs les traitent peut exercer une influence importante sur les relations qu’ils et elles forment en classe. On avance que les comportements des enfants, tels que l’activité ou la passivité, la coopération ou la contradiction et la tendance à aider ou à demander de l’aide dans le travail ou le jeu avec des camarades de classe entraînent des conséquences importantes sur leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants.

Deuxièmement, nous avons émis l’hypothèse qu’une fois les relations établies avec les enseignants et les camarades de classe, la qualité de ces relations et les expériences qu’elles procurent peut affecter l'engagement et la participation des enfants à l'environnement scolaire.

Troisièmement, nous avons émis l’hypothèse qu’au fur et à mesure que les attitudes et la participation des enfants se forment et se développent, ces facteurs influencent leurs progrès scolaires. Les enfants qui aiment l’école et participent activement aux activités scolaires ont tendance à montrer plus de progrès scolaires que ceux qui n’apprécient pas l’école et ne s’y engagent pas.

Nous définissons la réussite scolaire comme un concept simple qui comprend plusieurs aspects de l'adaptation des enfants à l'école. On considère qu'un enfant réussit à l'école quand il ou elle : a) développe des attitudes et des sentiments positifs envers l'école et envers l'apprentissage, b) établit des liens sociaux favorables avec les enseignants et les camarades, c) se sent à l'aise et relativement heureux dans la classe plutôt qu'anxieux, seul ou contrarié, d) est intéressé et motivé à apprendre et à participer aux activités de la classe (engagement), et e) réussit et progresse sur le plan scolaire chaque année.

Récents résultats de recherche

Ce qui suit résume les cinq prémisses directrices et les résultats associés au projet.

Prémisse 1. Les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école précèdent leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement. Bien que l'agressivité et l’anxiété/retrait social soient des facteurs de risque « connus » de

dysfonction,[4,5] ils ont rarement fait l'objet d'études prospectives dans des contextes scolaires de la petite enfance jusqu'à l'adolescence, ou été considérés comme des antécédents de l'adaptation psychologique et scolaire des enfants. En conséquence, un des objectifs continus a été d'explorer la présence, la co-occurrence et la stabilité de ces dispositions ainsi que les liens entre ces tendances et l'adaptation des enfants.

Découvertes exemplaires

Nos résultats montrent que les dispositions agressives étaient modérément stables de la maternelle à la 6e année (par exemple, $r = 0{,}56$), alors que les comportements anxieux n'étaient pas stables jusqu'en 2e ($r = 0{,}36$) et 3e années ($r = 0{,}51$).[6,7] D'autres résultats ont révélé que les enfants disposés à adopter l'une ou l'autre de ces dispositions, ou les deux pouvaient être classés en trois groupes de risques distincts, à savoir les enfants agressifs, les enfants anxieux-renfermés, et les enfants à la fois agressifs et anxieux–renfermés (comorbidité).[8] Les analyses prédictives ont montré que les enfants agressifs qui dépassaient un critère de risque à la maternelle manifestaient des problèmes d'adaptation psychologique et scolaire plus élevés deux ans plus tard.[9] Les dispositions anxieuses-renfermées prédisaient des augmentations précoces et subséquentes de problèmes d'internalisation.[10] Dans l'ensemble, les résultats corroborent la prémisse selon laquelle les dispositions agressives et renfermées constituent des risques d'inadaptation psychologique et scolaire plus tard.

Prémisse 2. La nature des relations que les enfants établissent avec les pairs dans la classe précède leur adaptation psychologique et scolaire.

Peu de chercheurs se sont penchés sur la signification adaptative des formes multiples de relations auxquelles les enfants participent simultanément dans les classes. Nous avons examiné cette prémisse a été examinée en explorant la stabilité des relations des enfants dans la classe ainsi que les liens concurrents et longitudinaux avec l'adaptation psychosociale et scolaire et la mesure dans laquelle les différentes relations étaient distinctement prédictives versus subordonnées à des formes spécifiques d'adaptation. À l'exception de la victimisation, les types de relations que les enfants établissaient à la maternelle sont restés modérément stables jusqu'à la 6e année (par exemple, acceptation par les pairs, $r = 0{,}47$; rejet par les pairs, $r = 0{,}37$; amitiés mutuelles, $r = 0{,}30$).[7,9,10] De la maternelle à la première année, le rejet par les pairs était prédicteur d'une adaptation psychologique et scolaire plus faible, alors que l'acceptation par les pairs et l'amitié étaient prédicteurs d'une meilleure adaptation dans les deux domaines.[11] La prémisse selon laquelle les relations contribuent éventuellement par action différentielle à

l'adaptation a été examinée en explorant les liens entre la participation aux différents types de relations avec les pairs et les changements dans l'adaptation des enfants.[11,12] Par exemple, la victimisation est davantage un prédicteur de décréments de l'adaptation émotive qui n'étaient pas prévisibles à partir d'autres formes de relations. L'acceptation par les pairs était uniquement associée à des gains en termes de participation des enfants à la classe et de réussite.[11]

Par ailleurs, nous avons découvert, en étudiant des intervalles plus longs (âges de 5 à 12 ans), que la cohérence avec laquelle les enfants vivaient du rejet par les pairs était liée à leur participation en classe. Les résultats indiquaient que les enfants étaient plus coopératifs pendant les activités en classe pendant les cours où leurs camarades ne les rejetaient pas, mais devenaient significativement moins coopératifs pendant les moments de rejet.[13]

D'autres résultats ont mis en lumière le lien entre la façon dont les enfants rejetés sont traités par leurs pairs et leur implication à l'école. Une étude sur l'implication scolaire de la maternelle à la 5e année a montré que le rejet par les pairs à l'école maternelle prédit un déclin dans la participation à l'école et une augmentation de l'évitement scolaire en cinquième année.[14] Il faut remarquer que le type de mauvais traitement par les pairs subi par les enfants pendant leur scolarité influence cette tendance. Précisément, l'exclusion chronique par les pairs affecte la relation entre le rejet par les pairs pendant les premières années et la participation en classe les années suivantes, tandis que la violence chronique par les pairs influence principalement le lien entre le rejet par les pairs pendant les premières années et l'évitement scolaire les années suivantes.[14]

Ces résultats, qui suggèrent que la victimisation par les pairs (par exemple l'exclusion, la violence verbale ou la violence physique) influence le lien entre le rejet par les pairs et l'ajustement des enfants à l'école, nous ont menés à étudier plus précisément le rôle de la victimisation dans l'adaptation des enfants à l'école, en particulier au regard de leur réussite scolaire générale. Nous y sommes parvenus en examinant les tendances de continuité et de changement dans la victimisation scolaire à travers toute la scolarisation formelle (de la maternelle à la fin de l'école secondaire) et en déterminant si des tendances spécifiques temporaires de victimisation (c'est-à-dire des trajectoires différentielles) étaient associées à la réussite scolaire des enfants.[15]

En ce qui concerne la prévalence et la fréquence de la victimisation, la norme est qu'elle baisse tout au long de la scolarité formelle. Mais il existe cinq sous-types de trajectoires, que nous

avons identifiés pour classer les différences dans la fréquence et la continuité de la victimisation (élevée-chronique, modérée-émergente, victime précoce, victime modérée et non-victime). La victimisation élevée-chronique a est liée avec des lacunes plus importantes et souvent prolongées dans l'engagement scolaire, une auto-perception négative dans le cadre de l'école et de moins bons résultats scolaires. En ce qui concerne les autres sous-types de victimisation, le déplacement vers la victimisation (les victimes de type modéré-émergent) était associé avec des résultats des indicateurs scolaires faibles ou en déclin. En revanche, la sortie de la victimisation (les victimes précoces qui s'en sont sorties) est associée avec des résultats plus élevés ou en progression sur ces indicateurs, ce qui indique un « rétablissement ».[15]

Les preuves suggèrent que la victimisation précoce et continue par les pairs est liée, peut-être même plus que le rejet, à un déclin précoce et durable (c'est-à-dire cumulatif et à long terme) de l'implication à l'école et de la réussite scolaire. Cela peut être partiellement dû au fait que, contrairement au rejet des pairs (cas où les camarades de classe n'apprécient pas l'enfant), la victimisation par les pairs constitue une forme plus directe et potentiellement plus néfaste de relation avec les pairs. Elle se manifeste par une exclusion, de la violence verbale ou de la maltraitance physique, ce qui peut pousser l'enfant à développer des mécanismes de régulation incompatibles avec l'assiduité scolaire (par exemple, éviter l'école ou refuser d'y aller) et entraîner une baisse de la participation aux activités pédagogiques en classe. En sachant cela, il n'est peut-être pas surprenant que la victimisation chronique, qui, pour certains enfants, commence à l'école maternelle et se poursuit tout le long de leur parcours scolaire, influence fortement leur réussite scolaire générale.

Dans l'ensemble, nos résultats et ceux d'autres enquêteurs corroborent la conclusion selon laquelle l'adaptation scolaire est influencée par les diverses expériences vécues par les enfants dans les différentes relations avec les pairs, et que certaines relations ont des significations adaptatives plus élevées selon le type d'adaptation examiné.

Prémisse 3. Les liens entre les dispositions comportementales précoces et les types de relations que les enfants établissent dans la classe sont prévisibles.
Afin d'explorer cette prémisse, nous avons observé le comportement des enfants à leur entrée à l'école avec des pairs inconnus et nous avons évalué leurs nouvelles relations avec les pairs pendant une période de 2 à 5 ans. Notre hypothèse était que les dispositions agressives conduisaient à l'établissement de relations négatives, que les dispositions anxieuses et renfermées menaient à l'isolation et que les dispositions prosociales conduisaient à des relations

positives. Les résultats de la maternelle à la 2e et 5e années ont révélé que, en comparaison avec les sujets contrôles normatifs pairés, les enfants aux dispositions agressives étaient plus susceptibles de développer un rejet précoce et soutenu chez leurs pairs.[8,9,12] En revanche, ceux qui avaient des dispositions anxieuses et renfermées avaient tendance à rester sans amis. Les analyses des courbes de croissance de la maternelle à la 4e année ont révélé qu'avec le temps, les enfants anxieux et renfermés se retrouvaient de plus en plus exclus des activités avec les pairs.[10] Ces résultats corroboraient la prémisse selon laquelle les dispositions agressives et renfermées sont antérieures au début des difficultés des enfants et à leur durée. Tel qu'il a été anticipé, les dispositions prosociales annonçaient des trajectoires de relations positives.

Prémisse 4. Les contributions à l'adaptation psychologique et scolaire des relations des enfants en classe ne sont pas entièrement redondantes par rapport aux contributions attribuables à leurs dispositions comportementales.

Deux recensions de documentation quelque peu distinctes se sont développées autour des prémisses 1 et 2 (c'est à dire, les dysfonctions subséquentes sont attribuables soit aux dispositions comportementales « risquées » ou à la participation à des relations « problématiques »). Pendant des décennies, plusieurs chercheurs ont considéré que le pouvoir explicatif d'une de ces deux perspectives « d’effets principaux » était dominant par rapport à l'autre.[16] Un des buts de ce projet était d'aller au-delà des perspectives « d’effets principaux » en utilisant un modèle « Interaction Enfant-Environnement » dans lequel les facteurs de risques et de protection sont considérés comme provenant de l'enfant et de son environnement relationnel.

Dans deux études longitudinales prospectives sur des échantillons d'enfants en maternelle, nous avons découvert que les enfants dont les interactions étaient plus prosociales pendant les 10 premières semaines de maternelle avaient tendance à développer des amitiés mutuelles et de plus hauts taux d'acceptation par les pairs vers la 14e semaine.[6] À l'opposé, les enfants dont les interactions étaient caractérisées par des comportements agressifs devenaient plus antipathiques aux yeux de leurs camarades et avaient moins d'amis. On a découvert des trajectoires directes entre les relations des enfants en classe et la participation, dont la plus forte émanait des caractéristiques de relations négatives (c'est à dire le rejet par les pairs), ce qui vient appuyer l'hypothèse selon laquelle de telles caractéristiques entravent l'adaptation et la réussite subséquentes en classe. Il semblerait que l’usage de la force ou des tactiques coercitives par les jeunes enfants soient susceptibles de bouleverser les intérêts et les buts des autres, ce qui conduit les pairs à développer des réactions de confrontation (par exemple le rejet). Une fois

établie, la relation de confrontation semble entraver la participation des enfants à la classe et leur succès.

Des recherches supplémentaires ont été menées afin d'expliquer les fonctions possibles des relations entre les pairs en classe pour les enfants agressifs. Les objectifs principaux étaient de déterminer si la participation des enfants agressifs aux différents types de relations en classe pouvait augmenter (par exemple exacerber) ou diminuer (par exemple compenser) leur probabilité de développer des dysfonctions psychologiques et scolaires. Un exemple de cette ligne de recherche est une étude longitudinale prospective dans laquelle nous avons évalué non seulement les dispositions agressives des enfants, mais aussi les risques relatifs aux relations (c'est à dire le rejet par les pairs en classe et la victimisation) et les facteurs protecteurs (c'est à dire l'acceptation par les pairs en classe et les amitiés mutuelles) pendant une période de deux ans.[9] Dans le cas des enfants qui manifestaient des taux plus élevés d'agressivité lorsqu'ils commençaient la maternelle, presque tous les indices de fonctionnement psychologique et scolaire étudiés démontraient des augmentations significatives d'inadaptation dans les niveaux subséquents. De plus, on a découvert une corroboration pour la prémisse selon laquelle les relations positives tempéraient l'inadaptation psychologique et scolaire des enfants.

Après avoir pris en compte le statut de risque agressif initial des enfants, l'acceptation précoce par les pairs était prédictive de diminutions relations des problèmes d'attention et d'inconduite, ainsi que de gains relatifs en termes de participation coopérative et de goût pour l'école. Ces données suggèrent que l'acceptation par les camarades de classe donne aux enfants un sens d'appartenance et d'inclusion aux activités avec les pairs, ce qui diminue la probabilité d'adopter des modèles de comportements de résistance, de développer des attitudes négatives envers l'école et de se désengager face aux tâches scolaires.

Des résultats similaires ont été découverts en ce qui concerne la santé mentale (par exemple, l’internalisation et l’externalisation des problèmes) lorsque la tendance à un comportement agressif et renfermé dans la petite enfance était examinée en lien avec le rejet des pairs pendant une période de scolarisation plus longue (de la maternelle à la 5e ou 8e année). Pour les enfants qui présentaient une propension précoce au comportement agressif, l’exposition au rejet des pairs dans les différentes années augmentait les chances qu’ils fassent preuve de symptômes d’externalisation, comme le rejet des règles ou des comportements perturbateurs.[17,18] Pour les enfants qui montrent des signes précoces de comportement renfermé, le rejet des pairs augmentait la probabilité qu’ils développent des problèmes d’internalisation tels que l’anxiété et

la dépression, qui commencent dans la petite enfance et augmentent avec le temps.[19]

Prémisse 5. En plus des risques comportementaux, l'exposition chronique plutôt que passagère à la confrontation relationnelle (par exemple le rejet par les pairs ou la victimisation), les carences affectives (par exemple l'absence d'amis) ou les avantages (par exemple l'acceptation par les groupes de pairs) a des conséquences plus élevées sur l'adaptation psychologique et scolaire.
Peu de chercheurs ont cherché à savoir si les adaptations futures des enfants varient en tant que fonction de la participation soutenue versus passagère aux relations avec les pairs, et personne n'a cherché à savoir si une histoire de difficultés relationnelles avec les pairs façonne l'adaptation au-delà des difficultés plus immédiates dans les relations actuelles avec les pairs. Afin d'aborder ces limites, nous nous sommes penchés sur la persistance du lien entre les confrontations relationnelles (par exemple le rejet chronique ou la victimisation) et/ou les avantages (par exemple la stabilité de l'acceptation par les pairs, les amitiés) avec les dispositions agressives des enfants, et influençant ainsi leur adaptation.[9] Des analyses centrées sur les variables ont conduit à des résultats cohérents avec un modèle additif « Enfant et Environnement » : à quelques exceptions près, la participation aux relations avec les pairs était prédictive d'adaptation au-delà des statuts de risque agressif des enfants. Certaines données venaient appuyer un modèle « Interaction Enfant-Environnement » modéré dans lequel la confrontation relationnelle ou les avantages semblaient exacerber ou compenser les dysfonctions liées aux dispositions agressives.

De plus, comparée à un début précoce, la chronicité du statut de risque agressif des enfants et l'histoire de leur exposition à des stresseurs ou appuis relationnels présentaient un lien plus fort avec des changements de l'inadaptation. Des analyses centrées sur les personnes et comparant les enfants agressifs, mais qui avaient des histoires de risque et d'appuis relationnels différents (groupe ARR : ratio de stresseurs relationnels à appuis plus élevés; groupe ARS : ratio d'appuis à stresseurs supérieurs) et les enfants qui n'étaient pas à risque (groupe RF : sans risque) ont révélé que seul le groupe ARR manifestait des augmentations significatives de trajectoires d'inadaptation psychologique et scolaire dans les premières années du primaire.

La découverte la plus surprenante a été que les enfants du groupe ARS manifestaient des décréments significatifs d'inadaptation au cours de la même période. Ces résultats corroboraient la déduction selon laquelle un fort risque comportemental (agressivité) peut être exacerbé par des risques relationnels chroniques, mais tempéré par des appuis relationnels stables, illustrant

ainsi l'importance de la recherche sur les histoires relationnelles des enfants.

Enfin, Ladd et Troop[12] se sont penchés sur les contributions des dispositions comportementales agressives et anxieuses et des histoires de confrontation relationnelle des pairs ainsi que sur les carences affectives depuis la maternelle jusqu'à la 4e année. L'estimation à partir du modèle d'équation structurelle (SEM) des modèles hypothétiques et alternatifs a révélé que le manque chronique d'amitiés, le rejet et la victimisation étaient liés positivement et directement à des formes d'inadaptation plus tard. Comme ces trajectoires ont été ajustées en fonction des dispositions comportementales des enfants et des relations concurrentielles des pairs, les résultats constituent un test plus rigoureux de modèles de confrontation relationnelle chronique.

Conclusions

Nos résultats corroborent des positions théoriques multiples. Premièrement, le lien direct entre les dispositions comportementales précoces et l'inadaptation par la suite est cohérent avec les modèles « d'effets des caractéristiques de l'enfant » dans lesquels on soutient que les dispositions qui apparaissent tôt contribuent directement à l'inadaptation plus tard. Deuxièmement, le principe de perspectives environnementales est justifié par des données indiquant que les expériences chroniques de relations avec les pairs, pas seulement leurs caractéristiques dispositionnelles, sont directement liées à l'inadaptation plus tard. Cependant, à la différence des perspectives « d'effets principaux », on peut dire que nos résultats correspondent davantage à un modèle « Interaction Enfant-Environnement ». On a découvert que les différences des relations des enfants avec les pairs et particulièrement leurs histoires de confrontation relationnelle, de carences affectives ou d'avantages — qui sont des éléments de leur environnement scolaire et éducatif — a) contribuent de façon additive à la prédiction d'inadaptation, au-delà de celle prévue par les dispositions comportementales et b) dans plusieurs cas, fournissent le lien entre les dispositions précoces et l'inadaptation plus tard.

Déductions originales corroborées par les résultats du projet

- Les dispositions comportementales précoces précèdent l'adaptation des enfants. Ces mêmes dispositions comportementales sont des précurseurs de l'écologie relationnelle (c'est-à-dire la forme et la nature des relations) que les enfants développent à l'école.
- Bien que les dispositions des enfants et les relations avec les pairs soient des antécédents significatifs de l'adaptation future, le pouvoir prédictif de chaque facteur pris isolément est

moindre que leur contribution additive ou contingente.

- La confrontation relationnelle persistante (par exemple le rejet par les pairs), les carences affectives (par exemple le manque d'amis) ou les avantages (par exemple l'acceptation par les pairs) sont plus étroitement associés aux trajectoires d'adaptation des enfants que les expériences plus proches ou plus passagères à l'intérieur des mêmes domaines relationnels.
- Les dispositions comportementales risquées peuvent être exacerbées par la confrontation relationnelle persistante (par exemple la victimisation chronique) et tempérées par un avantage relationnel stable (par exemple la stabilité de l'acceptation par le groupe de pairs).

Implications pour les politiques et pour les services

Applications : implications des résultats du Pathways Project pour les éducateurs et pour les écoles

Les recommandations de politiques évoquées ici reposent principalement sur les résultats trouvés à l’école maternelle et lors des premières années de l’école primaire. Toutefois, comme remarqué dans cet article, plus de preuves trouvées dans les années suivantes et dans les activités extrascolaires ont commencé à émerger. Cela nous fournit des informations sur les potentiels liens à long terme entre les indicateurs comportementaux et relationnels de la préparation à l’école lors des premières années et la réussite et l’adaptation scolaires lors des années suivantes.

Comment pouvons-nous orienter les enfants vers des trajectoires qui mènent aux trajectoires de réussite (par opposition à l'échec) en termes de compétences sociales, psychologiques et scolaires?

Nos résultats suggèrent qu'il existe un certain nombre de façons pour les parents, pour les enseignants et pour les administrateurs scolaires d'aider les enfants à trouver des trajectoires de réussite, de santé et de bien-être pendant les années scolaires. Les recommandations suivantes pour les politiques et pour les services sont cohérentes avec les données obtenues à partir du *Pathways Project* :

- Augmenter la probabilité des enfants à établir *des attitudes et des sentiments positifs envers l'école* lorsqu'ils entrent à maternelle. Dans notre échantillon, 25 à 35 % des enfants avaient des attitudes mitigées ou négatives envers l'école à partir du deuxième mois de maternelle. De plus, une fois que les enfants avaient développé une impression négative de l'école, leur attitude devenait souvent beaucoup plus négative d'une année à l'autre. En conséquence, avant que les enfants commencent l'école, il est important d'établir une communication efficace avec leurs familles et avec leurs enseignants préscolaires et des services de garde pour aider les enfants à développer des attentes réalistes à propos : a) des buts de l'école et b) de ce qu'on leur demandera de faire à la maternelle ou en première année. Il s'agit à la fois de tâches sociales, comme se faire des amis et établir une relation avec l'enseignant, et de tâches scolaires comme participer activement aux activités d'apprentissage en classe.
- Lorsque les enfants entrent à la maternelle, les membres de la famille et le personnel scolaire devraient être attentifs (et essayer d'améliorer, si nécessaire) aux sentiments de l'enfant envers l'école et à *la qualité des relations qu'ils établissent avec les camarades de classe et les enseignants*. Nos travaux suggèrent que chez les jeunes enfants, la « colle » qui les aide à s'identifier ou à « s'attacher » à l'environnement scolaire est de nature sociale plutôt que scolaire. En ce qui concerne ce point, nos conclusions impliquent un « cycle » ou une chaîne d'événements cruciaux : 1) lorsque les enfants entrent à la maternelle, ceux qui agissent de façon coopérative envers les autres et qui se retiennent de poser des actes agressifs ou antisociaux développent des relations sociales plus favorables avec les pairs et avec les enseignants en classe. 2) Les enfants qui développent des liens favorables et sécurisants sont plus intéressés et plus impliqués dans les activités d'apprentissage et sont davantage capables de faire face aux défis dans la classe. 3) L'engagement qui semble provenir des relations favorables avec les pairs et avec les enseignants favorise des taux plus élevés d'apprentissage et se traduit par des gains supérieurs en termes de succès pendant l'année scolaire. Afin d'aider les enfants à tirer profit de ce cycle, il serait bénéfique d'instituer des activités visant à établir des relations tôt dans l'année scolaire. Ces activités seraient conçues dans le but de : a) aider les enfants à apprendre des habiletés pro sociales et à s'abstenir d'avoir des comportements agressifs ou antisociaux b) encourager chaque enfant à se faire au moins un ami dans sa classe et c) établir des interactions favorables avec leurs camarades de classe et les enseignants.

- Inscrire les enfants dans des programmes destinés aux jeunes enfants et qui les aident à développer des compétences sociales et relationnelles avant d'entrer au primaire. Les enfants qui possèdent déjà des capacités à se faire des amis et des comportements de coopération ont davantage de chances de forger des relations favorables à l'école qui peuvent les aider à réussir à la maternelle et aux années du primaire. On peut probablement conseiller d'aider les enfants d'âge préscolaire à développer des comportements sociaux et à vivre des expériences positives de création de liens avec les pairs, comme de l'amitié, par des moments de jeu informels ou d'autres activités à la maison ou avec la communauté.[20,21,22,23]
- Tôt après l'entrée des enfants à la maternelle, ces derniers devraient être encouragés à occuper des rôles actifs et coopératifs dans les activités de la classe. Nos travaux suggèrent que les jeunes enfants doivent se comporter de manière à s'engager dans l'environnement d'apprentissage pour en tirer profit. Les enfants qui évitent (« s'éloignent ») ou qui résistent (« vont à l'encontre ») les défis sociaux ou scolaires en début de scolarisation semblent être à haut risque de désengagement scolaire et de sous-performance. La participation *active* aux activités de la classe (par exemple s'impliquer, faire preuve d'initiative) et *la coopération/le respect de la culture de la classe* (c'est à dire adhérer aux règles sociales et aux attentes face au rôle en classe) sont de forts prédicteurs de réussite précoce.
- Mettre en œuvre des programmes ou des activités qui *empêchent* les enfants d'être exposés à des facteurs de stresseurs importants comme des classes « sans intimidation » et des activités de groupe dans lesquelles les pairs ne sont pas autorisés à harceler ou à rejeter les autres. Les programmes de cette nature sont fortement recommandés parce que les expériences négatives avec les pairs semblent avoir des impacts sociaux et psychosociaux négatifs et durables sur les enfants en les conduisant souvent à des attitudes négatives envers l'école (p. ex., en augmentant l'évitement de l'école et les absences, et en limitant les gains en termes de réussite). Plusieurs programmes ont été conçus pour résoudre ces problèmes dans les écoles, notamment le Positive Behavioral Interventions and Supports' Bullying Prevention (BP-PBIS)[24], Second Step's anti-bullying program (SS-SEL)[25], l'Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)[26] et KiVa[27] de Christina Salmivalli. Ces programmes proposent des méthodes d'accompagnement pour aider les enfants à développer des compétences sociales, des activités coopératives en groupe pour promouvoir la tolérance et l'acceptation par les pairs.

Pour conclure, nous espérons que les résultats du *Pathways Project* aideront les familles et les écoles à anticiper les besoins des enfants lors de leur entrée à l'école et tout au long de leur scolarité primaire et secondaire. Ainsi, nous serons mieux positionnés pour permettre aux enfants de bien démarrer pour obtenir une éducation de qualité, ce qui permettra à plus d'enfants de tirer le maximum de leurs expériences à l'école.

Références

1. Williams PG, Lerner MA; Council on Early Childhood; Council on School Health.. School readiness. *Pediatrics*. 2019;144(2):e20191766. doi:10.1542/peds.2019-1766.
2. Ladd GW, Herald SL, Kochel KP. School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*. 2006;17(1):115-150.
3. Ladd GW. Social development and schooling. In: Peterson P, Baker E, McGaw B, eds. *International Encyclopedia of Education*. Vol. 6. Oxford, UK: Elsevier Publishers; 2010:691-697.
4. Cairns RB, Cairns BD. *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994.
5. Harrist AW, Zaia AF, Bates JE, Dodge KA, Pettit GS. Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*. 1997;68(2):278-294.
6. Ladd GW, Birch SH, Buhs E. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*. 1999;70(6):1373-1400.
7. Ladd GW. Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development*. 2003;31:43-104.
8. Ladd GW, Burgess KB. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*. 1999;70(4):910-929.
9. Ladd GW, Burgess KB. Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*. 2001;72(5):1579-1601.

10. Gazelle H, Ladd GW. Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*. 2003;74(1):257-278.

11. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development.* 1997;68(6):1181-1197.

12. Ladd GW, Troop-Gordon W. The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development.* 2003;74(5):1344-1367. doi:10.1111/1467-8624.00611

13. Ladd GW, Herald-Brown SL, Reiser M. Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development*. 2008;79(4):1001-1015. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01172.x

14. Buhs ES, Ladd GW, & Herald SL. Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*. 2006;98:1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1

15. Ladd GW, Ettekal I, Kochenderfer-Ladd B. Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*. 2017;109(6): 826-841. doi:10.1037/edu0000177

16. Parker JG, Rubin KH, Price JM, DeRosier M. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: Cicchetti D, Cohen D, eds. *Developmental psychopathology*. Vol. 2. Risk, disorder and adaptation. New York, NY: John Wiley & Sons; 1995:96-161.

17. Ladd GW. Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from Ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*. 2006;77(4):822-846. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x

18. Ettekal I, Ladd GW. Developmental pathways from childhood aggression-disruptiveness, chronic peer rejection and deviant friendships to early-adolescent rule breaking. *Child Development.* 2014;86(2):614-631.

19. Ladd GW, Ettekal I, Coplan RJ, Kochenderfer-Ladd B. Joint developmental trajectories of anxious solitude and peer adversity from early childhood through adolescence:

Characteristics and association with indices of internalizing problems. *Developmental Psychology*. 2025;61(2):397-416. doi:10.1037/dev0001848

20. Ladd GW, Golter BS. Parents' initiation and monitoring of children's peer contacts: Predictive of children's peer relations in nonschool and school settings? *Developmental Psychology*. 1988;24:109-117.
21. Ladd GW, Hart CH. Creating informal play opportunities: Are parents and preschooler's initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*. 1992;28(6):1179-1187.
22. Paley VG. *You can't say you can't play.* Cambridge, MA: Harvard University Press; 1992.
23. Harrist AW, Bradley KD. "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*. 2003;18(2):185-205.
24. Center on PBIS. *Bullying Prevention*. Publié en 2023. Consulté le 21 août 2025. https://www.pbis.org/topics/bullying-prevention
25. Espelage DL, Low S, Van Ryzin MJ, Polanin JR. Clinical trial of second step middle school program: impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*. 2015;44(4):464-479. doi:10.17105/spr-15-0052.1
26. Olweus D, Limber SP, Breivik K. Addressing specific forms of bullying: a large-scale evaluation of the olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*. 2019;1(1):70-84. doi:10.1007/s42380-019-00009-7
27. Huitsing G, Lodder GMA, Browne WJ, Oldenburg B, Van der Ploeg R, Veenstra R. A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: a randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*. 2020;21(5):627-638. doi:https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4

Préparation à l'école et transition vers l'école maternelle : Domaines de développement, influences systémiques et le rôle du contexte

[1]Lia Sandilos, Ph.D., [2]Sara Rimm-Kaufman, Ph.D.

[1]Lehigh University, États-Unis, [2]University of Virginia, États-Unis

Juillet 2025, 2e éd. rév.

Introduction

L'entrée des enfants à la maternelle et les compétences qu'ils possèdent au moment d'entrer à l'école déterminent leur réussite scolaire à long terme.[1,2] Compte tenu de l'importance de ces compétences précoces, la préparation à l'école est depuis longtemps une priorité du système éducatif américain. Il y a plus de vingt ans, l'objectif principal du National Education Goals Panel était de « s'assurer que tous les enfants qui entrent à l'école soient prêts à apprendre.»[3] Depuis, la loi américaine Every Student Succeeds Act (ESSA) a renforcé l'importance de la préparation à l'école, en exigeant des états qu'ils documentent la façon dont les programmes préscolaires favorisent le développement des compétences des jeunes enfants. Cette loi a engendré une augmentation significative de l'investissement, de l'inscription et du développement du personnel dans le système éducatif de la petite enfance.[4] Bien que la pandémie de COVID-19 ait perturbé le niveau d'inscription préscolaire en 2020 et que les écoles et les familles continuent d'en subir les effets des années plus tard[5,6], l'éducation précoce continue de gagner du terrain. Partout dans le monde, les pays continuent d'investir dans l'amélioration et le développement de l'éducation à la petite enfance, comme en témoigne l'augmentation de 32 % des effectifs de prématernelle au cours de ces 35 dernières années.[7]

Sujet

Il n'existe actuellement aucun indicateur permettant de savoir si un enfant est prêt pour l'école maternelle.[8] Cette préparation englobe un éventail de compétences et de domaines de développement. Selon la définition actuelle du Département de l'éducation des États-Unis, les « habiletés nécessaires à l'entrée à l'école » sont : le développement du langage et l'alphabétisation, les connaissances cognitives et générales (p. ex., premières habiletés mathématiques, premières expériences scientifiques), les modes d'apprentissage, le bien-être

physique et le développement moteur, ainsi que le développement socioaffectif.[9]

Certaines recherches suggèrent que les résultats scolaires des enfants, en particulier les bons résultats, sont relativement stables après les premières années d'école.[10,11] En outre, il est prouvé que les interventions tendent à être plus efficaces au cours des premières années scolaires.[12,13] Par conséquent, les chercheurs, les décideurs politiques, les éducateurs et les parents se débattent avec la question de savoir ce que signifie réellement « être prêt(e) pour l'école », en cherchant à s'assurer que les enfants sont exposés à des expériences essentielles au cours de ces années cruciales.

Ce bref rapport résume les considérations pratiques et les résultats de la recherche sur la transition et la préparation à l'école, dans le but d'établir les définitions des parties prenantes de la préparation à l'école. Il souligne également les principales caractéristiques de la préparation et les contextes sociaux qui influencent son développement.

Contexte pratique

Les enfants et leur famille vivent une importante discontinuité lorsqu'ils effectuent la transition vers la maternelle, alors que près de 60 % des enfants américains se font régulièrement garder par des personnes autres que leurs parents avant cette transition.[14] Actuellement, aux États-Unis, l'accent mis sur les priorités académiques et la rigueur accrue constituent un défi pour les enfants lorsqu'ils commencent leur éducation formelle.[15] L'insistance sur la reddition de comptes a entraîné un curriculum concentré, et l'on s'attend à ce que les enfants réussissent à des niveaux scolaires élevés à des âges plus précoces. Dans de nombreuses classes de maternelle, les enseignants enseignent davantage les mathématique, la lecture et l'écrit et consacrent moins de temps au jeu libre et aux activités en centre.[16]

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. Par exemple, les enseignants des écoles maternelles aux États-Unis ont créé des rapports sur les compétences de préparation de près de 700 élèves, dont les résultats ont indiqué que 70 % des enfants faisaient face à des défis dans au moins une catégorie lors de leur transition vers l'école. Ces enseignants ont identifié le développement de compétences d'organisation, le travail efficace en groupe, la réponse aux attentes scolaires et la création de liens entre pairs comme étant les besoins les plus pressants.[17] Pour améliorer la

transition vers la maternelle, toutes les ressources du foyer, de l'école, du voisinage et de la communauté doivent être mobilisées afin de préparer l'enfant à l'école.[18] Quelques initiatives prometteuses ont été annoncées, notamment : l'élargissement de l'accès aux programmes préscolaires de qualité,[19] l'augmentation des activités préparant à l'entrée en maternelle,[20] et la création de liens plus solides entre le milieu familial et le milieu scolaire.[21] Un des défis est qu'avant même d'entrer à l'école maternelle, les enfants sont tous influencés par des déterminants sociaux en matière de santé et de bien-être qui sous-tendent leurs compétences de préparation.[22,23]

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.[24] Par exemple, parmi les enfants et familles inscrits dans les écoles maternelles « Head Start », 29 % sont afro-américains, 37 % sont identifiés comme « Latinos », et 34 % parlent une langue autre que l'anglais à la maison.[25] Cette diversité croissante des enfants contraste avec le corps enseignant de maternelle qui est composé principalement de femmes blanches monolingues issues de la classe moyenne.[26] Pour pallier le potentiel fossé culturel entre les élèves et les enseignants, les approches prometteuses permettant de soutenir la transition des enfants vers la maternelle doivent identifier et exploiter toute la diversité des forces familiales.[27] De plus, les pratiques de transition efficaces doivent reconnaître et répondre aux influences systémiques, notamment liées au groupe racial et au statut économique et d'immigration, qui façonnent les environnements d'apprentissage des jeunes enfants qui entrent à l'école maternelle.[28]

Mettre l'accent sur les compétences des enfants et les domaines de développement ne constitue qu'une des perspectives de la préparation. Depuis au moins trois décennies, les parties prenantes impliquées dans la petite enfance reconnaissent que la préparation n'est pas seulement un attribut de l'enfant. Elle peut être évaluée selon la mesure dans laquelle les écoles, les communautés et la société créent des opportunités pour que les enfants apprennent et s'épanouissent. Selon cette perspective, la question n'est plus « Les enfants sont-ils prêts pour l'école? », mais plutôt « Les écoles sont-elles prêtes pour les enfants? »[29] Nous pouvons répondre à cette question uniquement en comprenant parfaitement les contextes préscolaires, familiaux et communautaires dans lesquels les enfants passent leur temps.[30]

Contexte de la recherche

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 récente méta-analyse de 27 études internationales sur la perception de la préparation à l’école par les enseignants montre que plus d’enseignants identifient les compétences non scolaires (comme la capacité à faire preuve d’empathie, à attendre en file, à être autonome dans la salle de bains) comme des indicateurs de préparation par rapport aux compétences scolaires.[31] De même, une autre étude a montré que les enseignants accordent davantage d’importance aux aptitudes d’autorégulation et de communication qu’aux compétences académiques.[32] En revanche, les parents peuvent être plus susceptibles de définir les aptitudes à l’entrée à l’école en termes de compétences scolaires, comme celle de compter, nommer des objets, ou identifier des lettres.[33,34]

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

On a démontré que des signes précoces d’habiletés cognitives et de maturité étaient associés à la performance scolaire de l’enfant[35], 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.[36] Une étude méta-analytique de référence a révélé 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.[37] Ces résultats suggèrent que les indicateurs cognitifs ont donc leur importance, mais d’autres facteurs permettent d’expliquer l’essentiel de la variation entre les premiers résultats scolaires.

De nombreuses observations montrent le rôle significatif de l’autorégulation et du fonctionnement exécutif.[38-40] Celles-ci sont d’ordre neurobiologique et procurent une base pour plusieurs des comportements et habiletés requis à la maternelle.[41-43] 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. Par ailleurs, les diverses « capacités d’apprentissage » des enfants, qui comprennent la maîtrise des émotions, l’attention, la persévérance et l’attitude les aident à exploiter les possibilités d’apprentissage en classe et présagent d’une réussite scolaire au cours des années d’études primaires.[44-46]

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 premières aptitudes socioaffectives et d’adaptation de l’enfant (ex. relations avec les pairs et les enseignants, connaissance des émotions et comportements prosociaux) sont associées aux résultats scolaires et à la participation en classe des élèves de maternelle.[47,48] À l’inverse, les problèmes de comportement, tels que l’agressivité ou le retrait, perturbent l’apprentissage en classe.[49]

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 mitigée. 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, les effets sur les compétences scolaires et socio-comportementales semblent diminuer avec le temps.[50-51] D’autres travaux révèlent que l’abaissement de l’âge limite pour l’entrée à la maternelle à l’échelle de l’État (élevant l’âge des élèves de maternelle, en moyenne) est associé à de meilleurs résultats en 4e et en 8e année.[52]

Contextes sociaux de la préparation

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 interactions stimulantes et encourageantes caractérisées par une grande proximité et un faible niveau de conflit entre l'enseignant et l'enfant dans les classes de la petite enfance peuvent améliorer les capacités socioaffectives et académiques des élèves.[53-55] Les environnements préscolaires ou les services de garde de qualité prédisent une adaptation facilitée à la maternelle, améliorent les compétences préscolaires, renforcent les habiletés sociales et d'autorégulation[56,57] et réduisent la probabilité de certains problèmes comme le redoublement.[58] Les contextes préscolaires liés à de meilleurs résultats en matière de préparation présentent deux caractéristiques : une formation accrue du personnel éducatif dans le développement des enfants et l'utilisation de curriculums fondés sur des preuves qui mettent l'accent à la fois sur le développement scolaire et socio-émotionnel.[59]

De plus, les recherches révèlent que les enfants qui sont confrontés tôt à un environnement adverse, comme le fait de grandir au sein d'une famille à faible revenu ou défavorisée, sont ceux qui ont le plus à gagner d'une expérience en classe de qualité.[60,61]

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, y compris la sensibilité et la stimulation parentale, et la réussite scolaire précoce.[62-65] 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.[66,67] En outre, l'implication des parents dans l'école de leurs enfants, notamment la participation aux activités scolaires et la présence aux réunions de parents d'élèves, est liée à l'obtention de bons résultats plus rapidement.[68,69]

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. Alors que les parents mettent souvent l'accent sur les compétences scolaires fondamentales, les enseignants ont tendance à donner la priorité aux compétences socio-émotionnelles et à l'autorégulation, qui sont essentielles pour une transition en douceur

vers l'école. La recherche montre que les habiletés cognitives, les compétences sociales et d’autorégulation procurent une base pour la réussite scolaire et que, pris isolément, l’âge chronologique est un indicateur insuffisant des aptitudes nécessaires à l’entrée à l’école. En outre, les indicateurs précoces de réussite scolaire reflètent souvent l’influence d’environnements familiaux favorables et stimulants, ainsi que l’accès à une éducation préscolaire de qualité.

Implications

Les programmes conçus pour préparer les enfants à la maternelle devraient s’attacher à renforcer l’autorégulation, les compétences sociales et aptitudes cognitives des enfants. Les parents, tout comme les enseignants de la petite enfance sont au cœur de ce processus, car ils contribuent largement à cette préparation, tout comme l’importance de relations de haute qualité entre les enseignants et les élèves, caractérisées par une forte proximité et peu de conflits. Les pratiques efficaces de transition peuvent contribuer à rapprocher les attentes des familles et des écoles, pour qu’elles soient mieux alignées lors de l’entrée des enfants à l’école maternelle.[70] Toutefois, les familles et les écoles ne peuvent pas y parvenir seules. Les efforts des états, pour établir des normes et fournir des cadres, soutiennent les changements systémiques. Le travail de The California Preschool/Transitional Kindergarten Learning Foundations est un excellent exemple de conseils fournis par l’état sur les compétences de préparation à l’entrée à l’école et sur les pratiques de transition efficaces.[71]

Il est important de reconnaître que les enfants ne commencent pas tous leur éducation sur un pied d’égalité. Les disparités dans l’accès des jeunes enfants aux expériences d’apprentissage, souvent façonnées par des inégalités structurelles, peuvent entraîner des différences en matière de préparation, qui reflètent les tendances plus vastes des inégalités économiques et sociales. Pour que tous les enfants aient l’occasion de s’épanouir lorsqu’ils entrent à l’école, des investissements ciblés dans les pratiques de transition vers l’école maternelle et des partenariats forts entre la maison et l’école sont particulièrement nécessaires pour les jeunes des communautés mal desservies.[72]

Références

1. Ricciardi C, Manfra L, Hartman S, Bleiker C, Dineheart L, Winsler A. School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. *Early Childhood*

Research Quarterly. 2021;57:110-120.

2. Sabol TJ, Pianta RC. Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*. 2012;83(1):282-99.
3. National Education Goals Panel. *National education goals report executive summary: Improving education through family- school-community partnerships*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
4. Horm D, Norris D, Perry D, Chazan-Cohen R, Halle T. Developmental Foundations of School Readiness for Infants and Toddlers: A Research to Practice Report. OPRE Report 2016-07. US Department of Health and Human Services. 2016
5. Friedman-Krauss A, Barnett SW, Garver KA, Hodges KS, Weisenfeld GG, Gardiner BA, Jost TM. *The state of preschool 2021: State preschool yearbook*. National Institute for Early Education Research. 2022
6. Murphy K, Giordano K, Deloach T. Pre-k and kindergarten teacher perception of school readiness during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal.* 2024;52(3):551-561.
7. UNESCO Institute for Statistics. *School enrollment, preprimary (% gross) 1970-2022*. https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.ENRR. Consulté le 9 juillet 2025.
8. Williams PG, Lerner MA, Council on Early Childhood, Council on School Health. School Readiness. *Pediatrics*. 2019;144(2):e20191766.
9. Office of Head Start, U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. *Interactive Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages Birth to Five*. https://headstart.gov/interactive-head-start-early-learning-outcomes-framework-ages-birth-five. Consulté le 9 juillet 2025.
10. LoGerfo L, Nichols A, Reardon SF. *Achievement gains in elementary and high school.* The Urban Institute. 2006 https://www.urban.org/sites/default/files/publication/50771/411290-Achievement-Gains-in-Elementary-and-High-School.PDF. Consulté le 9 juillet 2025.
11. Rimfeld K, Malanchini M, Krapohl E, Hannigan LJ, Dale PS, Plomin R. The stability of educational achievement across school years is largely explained by genetic factors. *NPJ Science of Learning*. 2018;3(1):16.

12. Battaglia M, Hidalgo-Hidalgo M. Better early than late? Primary and secondary school remedial interventions. 2025. https://ssrn.com/abstract=5193800. Consulté le 9 juillet 2025.

13. Fuchs LS, Fuchs D, Compton DL. Rethinking response to intervention at middle and high school. *School Psychology Review.* 2010;39(1):22-28.

14. Cui J., Natzke L. Early Childhood Program Participation: 2019 (NCES 2020-075REV). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. 2021. https://nces.ed.gov/pubs2020/2020075REV.pdf. Consulté le 9 juillet 2025.

15. Vitiello VE, Nguyen T, Ruzek E, Pianta RC, Whittaker JV. Differences between pre-k and kindergarten contexts and achievement across the kindergarten transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2022;80:101396.

16. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open* 2016;2(1):1-31.

17. Jiang H, Justice L, Purtell KM, Lin TJ, Logan J. Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*. 2021;55:15-23.

18. Mashburn AJ, LoCasale-Crouch J, Pears KC. *Kindergarten transition and readiness*. Cham: Springer International Publishing; 2018.

19. Watson S. *The right policy at the right time: The Pew pre-kindergarten campaign*. Washington, DC: Pew Center on the States; 2010.

20. Vitiello VE, Basuel NKN, White ES, Whittaker JE, Ruzek EA, Pianta RC. The transition from pre-K to kindergarten: parent, teacher, and administrator perspectives. *The Dialog: A Journal for Inclusive Early Childhood Professionals*. 2020;23(2):1-20.

21. McWayne CM, Melzi G, Mistry J. A home-to-school approach for promoting culturally inclusive family–school partnership research and practice. *Educational Psychologist.* 2022;57(4):238-251.

22. García E, Weiss E. *Reducing and averting achievement gaps: Key findings from the report 'Education Inequalities at the School Starting Gate' and comprehensive strategies to mitigate early skills gaps.* Economic Policy Institute. 2017.

23. Kids Count Data Center. Children in poverty by age group in United States. The Annie E. Casey Foundation. https://datacenter.aecf.org/data/tables/5650-children-in-poverty-by-age-group?loc=1&loct=1#detailed/1/any/false/2545/8121/12263,12264. Publié en 2024. Consulté le 10 juillet 2025.

24. Fabina J, Hernandez EL, McElrath K. *School enrollment in the United States: 2021*. American Community Survey Reports. United States Census Bureau; 2023. https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2023/acs/acs-55.pdf. Consulté le 10 juillet 2025.

25. Office of Head Start, U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. *Head Start Program Facts: Fiscal Year 2023*. https://headstart.gov/program-data/article/head-start-program-facts-fiscal-year-2023. Published 2023. Accessed July 10, 2025.

26. National Center for Education Statistics. *Characteristics of Public-School Teachers*. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/clr. Publié en 2023. Consulté le 10 juillet 2025.

27. Sheridan SM, Moen AL, Knoche LL. Family–school partnerships in early childhood. In: Zinsser KM, ed. *The Wiley handbook of early childhood development programs, practices, and policies*. Hoboken, NJ: Wiley; 2017:287-309.

28. Iruka IU, Gardner-Neblett N, Telfer NA, Ibekwe-Okafor N, Curenton SM, Sims J, Sansbury AB, Neblett EW. Effects of racism on child development: Advancing antiracist developmental science. *Annual Review of Developmental Psychology*. 2022;4(1):109-132.

29. National Association for the Education of Young Children. *Where we stand on school readiness*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Readiness.pdf. Publié en 2009. Consulté le 10 juillet 2025.

30. 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.

31. Jahreie J. Early childhood education and care teachers' perceptions of school readiness: A research review. *Teaching and Teacher Education*. 2023;135:104353.

32. Abry T, Latham S, Bassok D, LoCasale-Crouch J. Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten

adjustment. *Early Childhood Research Quarterly.* 2015;31:78-88.

33. Barbarin OA, Early D, Clifford R, Bryant D, Frome P, Burchinal M, Howes C, Pianta R. Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*. 2008;19(5):671-701.
34. Puccioni J. Parental beliefs about school readiness, home and school-based involvement, and children’s academic achievement. *Journal of Research in Childhood Education*. 2018;32(4):435-454.
35. Welsh JA, Nix RL, Blair C, Bierman KL, Nelson KE. The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology.* 2010;102(1):43-53.
36. Snow CE, Van Hemel SB, eds. *Early Childhood Assessment: Why, What, and How*. Washington, DC: The National Academies Press; 2008.
37. 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.
38. Mann TD, Hund AM, Hesson-McInnis MS, Roman ZJ. Pathways to school readiness: Executive functioning predicts academic and social–emotional aspects of school readiness. *Mind, Brain, and Education*. 2017;11(1):21-31.
39. Rimm-Kaufman SE, Curby TW, Grimm KJ, Nathanson L, Brock LL. The contribution of children’s self-regulation and classroom quality to children’s adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology.* 2009;45(4):958-972.
40. Schmitt SA, McClelland MM, Tominey SL, Acock AC. Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015;30(A):20-31.
41. Blair C, & Raver CC. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*. 2015;66(1):711-731.
42. Clark CA, Pritchard VE, Woodward LJ. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*. 2010;46(5):1176-1191.
43. Ponitz CC, McClelland MM, Matthews JS, Morrison FJ. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*. 2009;45(3):605-619.

44. Vitiello VE, Greenfield DB, Munis P, George JL. Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education & Development*. 2011;22(3):388-410.

45. Li-Grining CP, Votruba-Drzal E, Maldonado-Carreño C, Haas K. Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*. 2010;46(5):1062-1077.

46. Hunter LJ, Bierman KL, Hall CM. Assessing noncognitive aspects of school readiness: The predictive validity of brief teacher rating scales of social–emotional competence and approaches to learning. *Early Education and Development.* 2018;29(8):1081-1094.

47. Nix RL, Bierman KL, Domitrovich CE, Gill S. Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development*. 2013;24(7):1000-1019.

48. Torres MM, Domitrovich CE, Bierman KL. Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2015;39:44-52.

49. Bulotsky-Shearer RJ, Bell ER, Domínguez X. Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. *Journal of School Psychology*. 2012;50(6):775

50. Datar A, Gottfried MA. School entry age and children’s social-behavioral skills: Evidence from a national longitudinal study of US kindergartners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2015;37(3):333-353.

51. Johnson A, Kuhfeld M. Impacts of school entry age on academic growth through 2nd grade: A multi-state regression discontinuity analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2021;14(3):543-569.

52. Fletcher J, Kim T. The effects of changes in kindergarten entry age policies on educational achievement. *Economics of Education Review*. 2016;50:45-62.

53. Burchinal M, Zaslow M, Tarullo L. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2016;81:1-120.

54. Curby TW, Rimm-Kaufman SE, Ponitz CC. Teacher–child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational*

Psychology. 2009;101(4):912-925.

55. Williford AP, LoCasale-Crouch J, Whittaker JV, DeCoster J, Hartz KA, Carter LM, Wolcott CS, Hatfield BE. Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child development*. 2017;88(5):1544-1553.
56. Broekhuizen ML, Mokrova IL, Burchinal MR, Garrett-Peters PT; Family Life Project Key Investigators. Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children’s social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016;36:212-222.
57. Goble P, Sandilos LE, Pianta RC. Gains in teacher-child interaction quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start? *Journal of School Psychology*. 2019;73:101-113.
58. McCoy DC, Yoshikawa H, Ziol-Guest KM, Duncan GJ, Schindler HS, Magnuson K, Yang R, Koepp A, Shonkoff JP. Impacts of early childhood education on medium-and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*. 2017;46(8):474-487.
59. Friedman-Krauss A, Barnett S, Nores M. *How Much Can High-Quality Universal Pre-K Reduce Achievement Gaps?* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Center for American Progress; 2016. https://nieer.org/sites/default/files/2023-08/nieer-achievementgaps-report.pdf. Consulté le 10 juillet 2025.
60. Loeb S, Fuller B, Kagan SL, Carrol B. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*. 2004;75(1):47-65.
61. Yoshikawa H, Weiland C, Brooks-Gunn J, Burchinal MR, Espinosa LM, Gormley WT, Ludwig J, Magnuson K, Phillips D, Zaslow M. *Investing in our future: The evidence base on preschool education.* Washington, DC: Society for Research in Child Development; 2013; https://www.fcd-us.org/the-evidence-base-on-preschool/. Consulté le 18 juillet 2017.
62. Bierman KL, Stormshak EA, Mannweiler MD, Hails KA. Preschool programs that help families promote child social-emotional school readiness: promising new strategies. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2023;26(4):865-879.
63. 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.
64. 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.

65. Valcan DS, Davis H, Pino-Pasternak D. Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta analysis. *Educational Psychology Review.* 2018;20:607-649.

66. Chazan-Cohen R, Raikes H, Brooks-Gunn J, Ayoub C, Pan BA, Kisker EE, Roggman L, Fuligni AS. Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education and Development*. 2009;20(6):958-977.

67. Turnbull KL, Mateus DMC, LoCasale-Crouch J, Coolman FL, Hirt SE, Okezie E. Family routines and practices that support the school readiness of young children living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*. 2022;58:1-13.

68. Galindo C, Sheldon SB. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*. 2012;27(1):90-103.

69. Jeon HJ, Peterson CA, Luze G, Carta JJ, Langill CC. Associations between parental involvement and school readiness for children enrolled in Head Start and other early education programs. *Children and Youth Services Review*. 2020;118:10535.

70. Pianta RC, Kraft-Sayre M. *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools.* Baltimore, MD: Brookes Publishing; 2003.

71. California Department of Education. *California Preschool/Transitional Kindergarten Learning Foundations (PTKLF).* 2025. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/psfoundations.asp Consulté le 10 juillet 2025.

72. Chaudry A, Morrissey T, Weiland C, & Yoshikawa H. *Cradle to kindergarten: A new plan to combat inequality. 2nd ed*. Russell Sage Foundation. 2021.

Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l’école

[1]**Meghan McDoniel, Ph.D., M.Ed.,** [2]**Diane Early, Ph.D.**

[1]Child Trends, États-Unis, [2]FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, États-Unis

Août 2025, Éd. rév.

Introduction et sujet

Les législateurs, les décideurs politiques et les éducateurs considèrent de plus en plus les aptitudes nécessaires à l’entrée à l’école comme les clés de l’amélioration des résultats scolaires pour tous les enfants. Ces aptitudes signifient autant les habiletés sociales et scolaires des enfants au moment d’entrer à l’école que le degré de préparation des écoles à desservir tous les enfants. Cet accent sur le degré de préparation des écoles nous amène naturellement à concentrer notre attention sur les services et les programmes mis en place par les écoles ou les enseignants, et qui influencent les transitions scolaires des jeunes enfants. Love, Logue, Trudeau et Thayer[1] soutiennent que les ingrédients clés d’une transition réussie sont les « activités et les événements (au-delà des programmes scolaires et préscolaires) conçus dans le but de surmonter les discontinuités qui peuvent perturber le développement et l’apprentissage de l’enfant ». Bien que les expériences de grande qualité avant le début de l’école et que les programmes d’éducation primaire de grande qualité soient très importants pour la réussite de l’enfant, il faut aussi porter attention aux discontinuités entre les milieux.

Contexte de la recherche

Les écoles prêtes à recevoir les enfants, selon Pianta, Cox, Taylor and Early,[2] ont trois caractéristiques : 1) elles relient les familles, le contexte préscolaire et les communautés avec les écoles rejoignant ainsi les différentes personnes concernées; 2) elles établissent des relations avant le premier jour d’école et 3) elles rejoignent les différentes personnes concernées avec une intensité appropriée. En se basant sur cette approche théorique, on devrait établir une alliance entre l’enfant, l’enseignant de maternelle, celui de prématernelle, les pairs et le parent *avant* que l’enfant n’entre en maternelle. L’établissement de ce système positif de relations entre ces contextes sociaux est important pour la réussite des transitions.[3,4] Les relations servent de

ressources pour les enfants lorsqu’ils entrent à l’école en permettant une communication claire, en procurant un sens de familiarité pendant la transition et en facilitant les compétences sociales.

Problèmes et questions clés pour la recherche

Les questions clés pour la recherche dans le domaine des transitions scolaires se répartissent en trois catégories principales : 1) quel type de services et de programmes aident le plus efficacement les enfants lorsqu’ils effectuent cette transition? 2) quels types de services et de programmes sont utilisés actuellement? et 3) comment faire en sorte que les services et les programmes plus efficaces deviennent la norme? Alors qu’il existe une base de recherche plus solide à partir de laquelle aborder les 2e et 3e questions clés, nous disposons de travaux plus récents qui abordent la première question clé de la recherche.

Résultats de recherche

De recherches antérieures ont fourni de l’information sur les pratiques que les enseignants utilisent pour améliorer les transitions scolaires, sur les obstacles auxquels ils font face dans la mise en place de pratiques plus efficaces et sur les possibles points d’intervention visant à augmenter l’utilisation de pratiques plus efficaces. Pianta *et al.*[2] ont eu recours à une enquête complète représentative des enseignants de maternelle aux États-Unis. Ils ont découvert que bien que presque tous les enseignants rapportaient certaines pratiques visant à faciliter les transitions des enfants vers la maternelle, les pratiques qui seraient les plus efficaces selon la base théorique – celles qui rejoignent les personnes ciblées, avant le début de l’année scolaire, avec une intensité appropriée – étaient relativement rares. Les pratiques orientées vers le groupe et qui se produisent après le début de l’année scolaire (par exemple les journées portes ouvertes) étaient les plus communes, alors que les pratiques qui impliquaient un contact un à un avec les enfants et les familles ainsi que celles qui se produisaient avant le premier jour d’école étaient rares. De plus, Pianta *et al*. ont découvert que dans les écoles urbaines et dans les zones de plus grande pauvreté ou de concentration d’étudiants appartenant aux minorités ethniques, les pratiques individualisées avant le début de l’année scolaire prévalaient encore moins.

Au cours des deux dernières décennies, le domaine s'est concentré sur le lien entre les pratiques de transition et les expériences et résultats des enfants à l'école maternelle et au-delà. À partir d'un échantillon national représentatif d'enfants de maternelle aux États-Unis, Cook et Coley[5] ont

constaté que le nombre et le type de pratiques de transition étaient liés au fonctionnement des enfants au cours de l'année de maternelle. La plupart des enseignants de cet échantillon ont indiqué qu'ils fournissaient des informations aux parents, qu'ils proposaient des séances d'orientation pour les parents ou que les enfants et les parents visitaient leur classe. À l'instar des conclusions de Pianta et al.[2], peu d'enseignants ont eu des contacts individuels avec les enfants ou leurs familles. Le nombre total de pratiques de transition mises en œuvre par les enseignants était positivement lié à l'amélioration des aptitudes prosociales des enfants, tandis que l'orientation des parents était liée à l'amélioration des aptitudes en mathématiques et en lecture des enfants.

On a rapporté plusieurs obstacles à l'utilisation de pratiques de transition plus efficaces. Les obstacles les plus courants cités par les enseignants lorsqu'il s'agissait de mettre en place des pratiques de transition supplémentaires étaient la tension induite par les classes de grande taille, les listes d'élèves qui sont établies trop tard, les pratiques qui impliquent un travail estival non rémunéré, le manque de plan de transition dans le district, et les défis liés à la mise en relation des enseignants de maternelle avec les éducateurs de la petite enfance.[5,6,7] Early *et al.* ont découvert que la mise en place de pratiques optimales de transition, particulièrement celles qui avaient lieu avant le début de l'année scolaire, posait un véritable défi quand les enseignants faisaient face à ces obstacles.

Les activités de transition qui commencent avant le début de l'année scolaire nécessitent davantage de préparation de la part de l'enseignant et de l'école (par exemple, les listes de classes doivent être produites, les adresses et numéros de téléphone des enfants et des familles doivent être connus) et requièrent des fonds supplémentaires pour payer les enseignants ou du temps donné bénévolement par les enseignants. De la même façon, les pratiques impliquant une interaction individuelle avec un enfant ou une famille demandent davantage de temps et de planification que celles qui impliquent toute la classe en même temps. Ceci est en accord avec la découverte selon laquelle les enseignants qui ont des classes de grande taille étaient moins susceptibles d'utiliser des pratiques de transition avant le début de l'école, probablement à cause du fardeau associé à la taille de ces classes.

Enfin, la communication et la coordination avec les milieux préscolaires – une pratique qui soutiendrait les relations continues et diminuerait les discontinuités – présentent des défis parce qu'elles requièrent la connaissance de la classe à venir et des contextes préscolaires, du temps et de la volonté de la part du préscolaire ainsi que de la coordination avec plusieurs programmes

différents.

De façon frappante, Early et ses collègues ont découvert que les plus grandes différences entre les groupes dans l'utilisation des pratiques de transition se situaient entre les enseignants qui avaient reçu de la formation en cette matière et ceux qui n'en n'avaient pas reçu. Les enseignants formés aux transitions étaient plus susceptibles d'utiliser tous les types de pratiques de transition, accordant une certaine valeur au fait d'approcher les transitions à partir de plusieurs angles. Ils commençaient avant le début de l'année scolaire et créaient une plus longue période de transition. Ils s'efforçaient d'utiliser les pratiques individualisées, ainsi que les événements orientés vers le groupe. Ils impliquaient le milieu préscolaire de l'enfant – utilisant l'information fournie par ce milieu et coordonnaient les programmes et les objectifs avec ce milieu. Peu d'enseignants ont suivi une telle formation, mais ces données indiquent qu'une telle formation peut encourager l'utilisation de pratiques de transition plus complètes.

Conclusions

L'adaptation des enfants à leurs expériences scolaires précoces a des conséquences à long terme sur le développement cognitif et social et sur le décrochage scolaire.[8,9,10,11] Ceci dit, on fait bien de mettre l'accent sur l'optimisation des transitions scolaires de l'enfant.

Les transitions optimales à l'école sont mieux soutenues par des pratiques qui sont individualisées et qui font participer l'enfant, la famille, et le milieu préscolaire avant le premier jour d'école. Les pratiques qui établissent et favorisent les relations parmi les individus importants dans la vie de l'enfant, par exemple en offrant aux familles plusieurs possibilités de contact avec les enseignants de l'école maternelle et les classes, ainsi qu'en établissant un lien avec les parents de manière spécifique, sont susceptibles de procurer les plus grands bienfaits à l'enfant.

Malheureusement, la recherche actuelle sur le statut des pratiques de transition vers l'école montre que ces stratégies optimales de transition ne sont pas en vigueur à grande échelle. Les pratiques de haute intensité sont celles qui prennent le plus de temps et qui sont les moins susceptibles d'être utilisées par les enseignants du début du primaire. Les obstacles administratifs et structurels comme la rémunération peu élevée des enseignants, les classes de grande taille et une coordination de district peu adéquate suggèrent que les écoles ne sont peut-être pas « prêtes » à recevoir les élèves de maternelle. Il est encourageant de constater que les

enseignants qui ont reçu une formation en transition sont plus susceptibles d’utiliser tous les types de transition.

Implications

La recherche actuelle offre quelques pistes pour améliorer les transitions pour les jeunes enfants. Premièrement, les écoles doivent se centrer sur une planification systématique des transitions des enfants. Les plans doivent être coordonnés, flexibles, individualisés et porter une attention particulière à aider les enfants et les familles à établir des relations avec les écoles et les pairs.

Deuxièmement, les écoles et les communautés doivent se concentrer sur la question du moment adéquat pour s’assurer que le processus de transition commence bien avant le premier jour d’école. Ceci garantit un temps suffisant pour établir des relations clés et une continuité entre les environnements familiaux ou préscolaires et l’école. Les changements de niveaux de systèmes, comme le fait de payer les enseignants pour qu’ils travaillent pendant l’été, le fait de produire des listes de classe tôt, d’avoir moins d’enfants par classe et de tenir des événements à l’école avant le jour de la rentrée peuvent aider à créer un processus de transition plutôt qu’un événement de transition.

Enfin, il y a des preuves selon lesquelles la formation des enseignants en pratiques de transitions conduit à l’utilisation de pratiques de tous types. Ainsi, en procurant des formations à l’enseignant dans ce domaine durant sa formation universitaire et lorsqu’il est en poste, on peut l’aider à planifier cette assistance aux enfants et aux familles pour aider les enfants à réussir leur transition.

Références

1. Love JM, Logue ME, Trudeau JV, Thayer K. *Transitions to Kindergarten in American schools.* Portsmouth, NH: U.S. Department of Education; 1992. Contract No. LC 88089001.
2. Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D. Kindergarten teachers’ practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal.* 1999;100(1):71-86.
3. Kraft-Sayre ME, Pianta RC. *Enhancing the transition to kindergarten, Linking children, families and school*. Charlottesville, Va.: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning; 2000.

4. 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.
5. Cook KD, Coley RL. School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*. 2017;109(2):166-177.
6. 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.
7. Purtell KM, Valauri A, Rhoad-Drogalis A, Jiang H, Justice L, Lin T, Logan JAR. Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly.* 2020;52:5-14.
8. Alexander KL, Entwisle DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Child Development*. 1988;53(2):1-157.
9. Alexander KL, Entwisle DR, Horsey, C.S. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education.* 1997;70(2):87-107.
10. Ensminger ME, Slusarcick AL. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*. 1992;65(2):95-113.
11. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, Pagani LS, Feinstein L, Engel M, Brooks-Gunn J, Sexton H, Duckworth K, Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental psychology.* 2007;43(6):1428-1446.

Les transitions commencent tôt

John M. Love, Ph.D., Helen H. Raikes, Ph.D.

Mathematica Policy Research, États-Unis, The Gallup Organization/University of Nebraska-Lincoln, États-Unis[a]

Juin 2009, 2e éd.

Introduction

Généralement, les décideurs politiques pensent que les transitions vers l'école sont des expériences que les enfants acquièrent entre la fin de leurs années préscolaires ou prématernelles et l'entrée à la maternelle. Cependant, les preuves s'accumulent et indiquent que des interventions réalisées plus tôt dans la vie (dans les trois premières années) contribuent à améliorer le développement ainsi que les chances d'une transition réussie. En plus des *services* particuliers prônant la continuité décrite par Early,[1] Pianta et al.,[2] et d'autres,[3] les enfants ont besoin des bienfaits des *programmes* d'éducation précoce de qualité.

Sujet

Dans cet article, nous décrirons tout d'abord les qualités développementales importantes pour réussir la transition vers l'école, et ensuite, la façon dont les programmes de qualité destinés aux nourrissons et aux jeunes enfants contribuent aux caractéristiques du développement et de l'apprentissage précoce des enfants.

Contexte de la recherche

Qu'est-ce qui est important pour réussir la transition entre le préscolaire et l'école?

Quand le National Education Goals Panel a décrit le premier objectif éducatif aux États-Unis, le Goal One Technical Planning Group a innové en définissant non seulement les importantes dimensions des « aptitudes à l'entrée à l'école », mais aussi les conditions essentielles pour soutenir ces dimensions.[4] Les cinq dimensions du développement et de l'apprentissage précoces (les développements physique et moteur, le développement socio-affectif, les approches de l'apprentissage, le langage, ainsi que le développement cognitif et celui des connaissances générales) sont largement acceptées, sous une forme ou une autre. Les trois conditions de

soutien identifiées incluent l'accès à des programmes préscolaires de qualité, les parents comme premiers enseignants des enfants, ainsi qu'une alimentation et des soins appropriés. On a démontré que les programmes de bonne qualité, destinés aux nourrissons et aux jeunes enfants, étaient efficaces pour changer les environnements dans lesquels les bébés vivent pendant leur prime enfance, en promouvant les conditions de soutien, et qu'ils amélioraient le développement de l'enfant.

Récents résultats de recherche

À quoi contribuent les programmes efficaces destinés aux nourrissons et aux jeunes enfants?

Entre 1972 et 1977, le *Carolina Abecedarian Project* a intégré 120 familles afro-américaines à haut risque à quatre cohortes. Cent onze enfants ont été assignés aléatoirement, soit à un programme comprenant des services préscolaires à plein temps, débutant au cours des trois premiers mois de la vie, soit à un groupe témoin. Les familles et les enfants ont continué à recevoir des services jusqu'à ce que les enfants aient cinq ans. Le programme, qui a aussi fourni du soutien social aux familles, a réussi à améliorer le développement cognitif des enfants lorsque comparé aux enfants du groupe témoin, avec des différences importantes à 18, à 24 et à 36 mois. [5,6] Les études de suivi ont montré qu'à chaque période d'évaluation, les effets du programme persistaient jusqu'à 16 et même 20 ans.

Le *Infant Health and Development Program* (IHDP) a combiné les visites à domicile, les programmes préscolaires dans des centres, et les services à la famille aux bébés prématurés et à leur famille pendant les trois premières années de leur vie. À trois ans, le groupe qui participait au programme a eu des résultats beaucoup plus élevés au test d'intelligence de Stanford Binet et moins de problèmes de comportement. Les enfants de petit poids à la naissance, mais dont le poids était parmi les plus élevésà la naissance, ont obtenu des résultats supérieurs à l'âge de deux et trois ans que ceux dont le poids était très faible à la naissance. [7] Les effets se sont maintenus jusqu'à l'âge de huit ans pour ces premiers.[8]

En 1989 et en 1990, le *Comprehensive Child Development Program* (CCDP) a été mis en œuvre en tant que programme pilote dans 24 sites très diversifiés. Les programmes comprenaient des services sociaux intensifs et de l'éducation parentale, mais les services directs pour le développement de l'enfant et les programmes de soins financés étaient bien moins intensifs que dans les programmes IHDP et *Abecedarian*. Quand les enfants ont eu deux ans, l'évaluation

nationale a découvert que les CCDP avaient considérablement amélioré 1) les habiletés de parentage et les attitudes des mères, 2) l'autosuffisance économique des parents et 3) le développement cognitif des enfants. Cependant, ces effets ont largement disparu vers l'âge de trois ans et étaient absents à l'âge de cinq ans.[9]

L'évaluation nationale du programme fédéral *Early Head Start*[10] a permis de découvrir que cette intervention destinée à deux générations était bénéfique pour les enfants de deux et de trois ans (en comparaison avec le groupe témoin à la suite d'une assignation aléatoire) sur un certain nombre de dimensions importantes : développement cognitif, comportement social et vocabulaire (réduction des problèmes de comportement agressif, augmentation de l'engagement des parents et de l'attention soutenue envers les objets dans une situation de jeu). Le programme a aussi effectué des changements importants dans les environnements des enfants ou dans les conditions qui soutiennent le développement. Parmi celles-ci, on retrouve des changements dans les pratiques de parentage des parents qui ont participé au programme *Early Head Start*. Ces parents fournissaient plus de soutien à l'apprentissage et à l'alphabétisation à la maison et ils étaient plus susceptibles de lire tous les jours à leurs enfants.

L'intervention de Head Start a aussi amélioré les environnements des enfants en augmentant l'accès aux services de garde de bonne qualité.[11] Aux âges de 14 et de 24 mois, les enfants participant à ce programme avaient trois fois plus de chance d'être dans des centres de petite enfance de bonne qualité que leurs pairs du groupe témoin. Les enfants du programme étaient aussi deux fois plus susceptibles d'être dans des environnements préscolaires *de qualité* à l'âge de 36 mois.

Conclusions

Est-ce que les enfants participant aux programmes destinés aux nourrissons et aux jeunes enfants sont avantagés dès le départ?

Malheureusement, il n'y a pas beaucoup de preuves qui montrent que les effets positifs des programmes destinés aux nourrissons et aux jeunes enfants se traduisent par une plus grande réussite à l'âge scolaire. Les résultats du *Abecedarian* et du IHDP suggèrent que les enfants sont avantagés, mais ces programmes ont été mis en œuvre uniquement auprès de deux populations spéciales (des enfants afro-américains et des bébés de petit poids à la naissance). Cependant, l'évaluation de *Early Start* a démontré des impacts significatifs dans tous les domaines du

développement considérés importants pour la réussite scolaire selon le *National Education Goals Panel*.[4] Si les enfants continuent à bénéficier de *Early Head Start* quand ils quittent ce programme entre trois et cinq ans, on aura effectivement démontré que ces enfants auront été avantagés dès le départ pour réussir leur transition vers l'école.

Implications

Les parents, les enseignants, les directeurs de programmes et les décideurs politiques doivent penser au processus de transition qui commence au cours des premières années de la vie afin de bâtir les fondations de la réussite scolaire future. Davantage de recherche est nécessaire pour comprendre ce processus plus en détail.

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* [en ligne]. 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. 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.
3. Love JM, Logue ME, Trudeau J, Thayer K. *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study* : *Report submitted to U.S. Department of Education* . Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.
4. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering children's early development and learning: toward common views and vocabulary* . Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
5. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
6. 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; 1994:190-221.
7. Brooks-Gunn J, Klebanov PK, Liaw F, Spiker D. Enhancing the development of low-birthweight, premature infants: Changes in cognition and behavior over the first three years. *Child Development* 1993;64(3):736-753.
8. McCarton CM, Brooks-Gunn J, Wallace IF, Bauer CR, Bennet FC, Bernbaum JC, Broyles RS, Casey PH, McCormick MC, Scott DT, Tyson J, Tonascia J, Meinert CL. Results at age 8 years of early intervention for low-birth-weight premature infants: The Infant Health and Development Program. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 1997;277(2):126-132.
9. St. Pierre RG, Layzer JI, Goodson BD, Bernstein LS. *National impact evaluation of the Comprehensive Child Development Program: Final report* . Cambridge, Mass: Abt Associates Inc; 1997. Disponible sur le site: http://www.abtassociates.com/reports/D19970050.pdf. Page consultée le 31 janvier 2005.
10. U.S. Department of Health and Human Services. *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start* . Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2002.

Disponible sur le site: http://www.mathematica-mpr.com/earlycare/ehstoc.asp. Page consultée le 31 janvier 2005.

11. Love JM, Constantine J, Paulsell D, Boller K, Ross C, Raikes H, Brady-Smith C, Brooks-Gunn J. *The role of Early Head Start Programs in addressing the child care needs of low-income families with infants and toddlers: Influences on child care use and quality* . Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2004. Disponible sur le site: http://www.headstartinfo.org/pdf/ChildCare.pdf. Page consultée le 31 janvier 2005.

Note:

[a] Raikes était membre de la Society for Research in Child Development, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, pendant le projet de recherche et d'évalutation de *Early Head Start*.

Programmes d’intervention et d’éducation destinés aux jeunes enfants : leur contribution au succès de la transition vers l’école

Nicholas Zill, Ph.D., Gary Resnick, Ph.D.

Child and Family Studies, Westat, États-Unis

Juin 2009, 2e éd.

Introduction

La transition entre les milieux préscolaires et l’école primaire est généralement considérée comme une période cruciale pour le développement de l’enfant.[1] Les programmes éducatifs en petite enfance sont des interventions précieuses qui aident les enfants à développer les aptitudes nécessaires à l’entrée à l’école afin de faciliter la transition vers l’école. Certains programmes ciblent les enfants défavorisés, tandis que d’autres s’adressent à tous les enfants. Il y a des questions importantes relatives aux bienfaits des programmes éducatifs pour la petite enfance visant à faciliter les transitions des enfants vers l’école, et au sujet de la qualité requise pour réaliser ces bienfaits.

Sujet

Plusieurs spécialistes de la lecture pensent que les capacités précoces en lecture et en écriture sont des précurseurs essentiels de la réussite future en lecture, et qu’il est fondamental d’être un lecteur efficace pour réussir à l’école primaire et dans ses études plus tard. De nos jour, avant la maternelle, la majorité des enfants ont vécu au moins une expérience en milieu préscolaire que ce soit dans un centre de la petite enfance à temps partiel ou à plein temps ou en milieu familial.[2,3] Dans les États et les provinces, certains programmes sont universels alors que d’autres ciblent les enfants démunis ainsi que leur famille. Les compétences des enfants en alphabétisation à l’entrée à la maternelle peuvent avoir un rapport avec le type de programmes qu’ils ont suivi auparavant. Les environnements d’apprentissage précoce offerts dans des centres de la petite enfance seraient bénéfiques pour le développement de tous les enfants, mais ils le seraient surtout pour ceux qui proviennent de familles à haut risque.[4]

Problèmes

Les aptitudes nécessaires à l’entrée à l’école comportent plusieurs facettes, dont la santé et le développement physique, le développement social et affectif, ainsi que l’acquisition du langage, l’alphabétisation et les habiletés cognitives.[5] Une nouvelle position considère également que les écoles doivent aussi être prêtes à répondre aux différents besoins des enfants et de leur famille.[6] Au cours des dix dernières années, plusieurs tendances démographiques peuvent expliquer la prolifération des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants, surtout ceux qui ciblent les familles à faibles revenus. De plus en plus de familles vivent désormais sous le seuil de la pauvreté, font partie de groupes minoritaires et sont plus susceptibles d’être monoparentales. Des données solides indiquent que les familles à faibles revenus procurent moins de stimulation intellectuelle à leurs jeunes enfants que celles qui sont mieux nanties.[6,7]

Contexte de la recherche

La plupart des études utilisent des devis longitudinaux, avec des échantillons d’enfants suivis depuis la petite enfance jusqu’en première et en deuxième année. Pour isoler les effets des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants de l’augmentation normale des activités attribuables à la maturation des enfants, certaines études assignent des enfants aléatoirement à un programme préscolaire, et d’autres enfants à un groupe témoin qui ne participe pas au programme en question. Cette procédure compense les biais possibles pouvant survenir quand la participation au programme est laissée entièrement à la discrétion des parents ou des administrateurs de programmes.

Les familles qui choisissent d’inscrire leurs enfants dans un type de programme éducatif précoce présentent des différences importantes avec celles qui ne le font pas ou qui choisissent d’autres types de programmes. Les facteurs reliés au choix des parents peuvent très bien influencer les résultats des enfants. En plus du manque de contrôle adéquat des facteurs influençant le choix des parents, plusieurs études n’incluent pas un échantillon représentatif de parents, réduisant ainsi la possibilité de généraliser les résultats. Enfin, les études ont principalement examiné le rôle des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants et disponibles dans des centres de la petite enfance, mais n’ont pas adéquatement inclus d’autres formes de milieux préscolaires, comme par exemple les services en milieu familial.

Dans la plupart des études, les résultats des enfants sont basés sur l’évaluation directe avant l’entrée dans le programme et ensuite, soit à la fin ou à intervalles réguliers, en utilisant des cohortes d’âges. Le suivi consiste à évaluer les mêmes enfants soit à l’entrée à la maternelle ou

au printemps, lors de leur année de maternelle. La plupart des évaluations consistent en une variété d'évaluations de compétences verbales, quantitatives ou psychomotrices qui peuvent être comparées aux résultats d'une plus grande population d'enfants, ou basés sur des critères indiquant ce que les enfants devraient savoir à différents âges. Il est souhaitable que les mesures possèdent des qualités psychométriques solides, qu'elles soient faciles à donner et à noter, et qu'elles aient été utilisées dans des études antérieures à plus grande échelle.

Une distinction notable lorsque l'on compare les études est de savoir si les programmes étudiés sont des programmes modèles de petite envergure qui sont chers et qui ont des buts précis de recherche et de démonstration, ou si les évaluations consistent en des programmes à grande échelle, financés par le gouvernement et disponibles dans la communauté. Plusieurs des effets connus des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants peuvent être attribués à l'intensité et au contrôle disponible au sein de programmes modèles. Le peu d'études à long terme ayant comparé ces derniers à des programmes publics de grande envergure ont découvert que les programmes modèles étaient plus efficaces.[8]

Questions clés pour la recherche

La question la plus cruciale pour la recherche est de savoir si les programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants réussissent à préparer les enfants à l'entrée à l'école. Des questions connexes, mais tout aussi importantes concernent la qualité des programmes préscolaires et leur contribution aux capacités à l'entrée à l'école et les facteurs qui distinguent les programmes de meilleure qualité, comme par exemple le programme d'études. Certains programmes d'études sont davantage centrés sur les activités éducatives, comme l'enseignement des lettres et des chiffres, alors que d'autres favorisent des activités plus orientées vers le jeu, ainsi que l'apprentissage par la découverte. D'autres programmes sont centrés sur des environnements langagiers riches et favorisant l'apprentissage global du langage. Enfin, on ne connaît pas encore complètement les mécanismes sous-jacents qui font que la participation des enfants est liée à de meilleurs résultats, bien que l'éducation directe, les expériences de socialisation et l'engagement accru des parents dans l'éducation de l'enfant en soient fortement la cause.

Les études sur le programme américain *Head Start*, conçu pour diminuer les écarts entre les enfants défavorisés et leurs pairs provenant de la classe moyenne, ont rapporté des bienfaits au moment de l'entrée à l'école. Bien que des chercheurs aient découvert que *Head Start* procurait des gains immédiats et significatifs en ce qui a trait au développement cognitif, au comportement

social, à la motivation de réussir et à la santé, certains gains semblent diminuer avec le temps. Cependant, la validité de l'effet de « diminution » est controversée à cause des faiblesses méthodologiques de la recherche, comme la perte sélective des résultats des évaluations des enfants du groupe de comparaison ayant redoublé.[8]

Récents résultats de recherche

Généralement, les programmes de grande qualité, plus intensifs et offerts dans des centres de la petite enfance, ont montré les effets les plus forts et les plus cohérents.[8,9] Les essais aléatoires et contrôlés sur les programmes de grande qualité ont apporté des bienfaits notables qui se poursuivent souvent jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte.[10,11] De très nombreuses recherches mettent en lumière l'importance d'un environnement précoce en langage et en alphabétisation, couvrant plusieurs domaines développementaux, centré sur le vocabulaire expressif et réceptif, sur l'alphabétisation et les notions de calcul.[12] Les programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants et qui procurent aussi du soutien familial semblent améliorer les résultats de l'enfant et de la famille.[13,14] Cependant, en ce qui concerne un prototype plus efficace d'intervention précoce auprès des jeunes enfants, aucun modèle de programme unique ou aucune philosophie ne semble ressortir.[15]

Des études ayant inclus des mesures du développement social de l'enfant ont rapporté que ceux qui fréquentaient des milieux préscolaires de grande qualité manifestaient des niveaux plus élevés d'engagement envers les pairs et de relations positives avec les enseignants, jouaient plus souvent à des jeux inventés et avaient un attachement plus sécurisant.[16] Une autre recherche a montré que *Head Start* procurait des gains positifs immédiats en ce qui a trait au comportement social et de motivation à réussir,[17,18] ainsi qu'une augmentation des habiletés sociales et une diminution des comportements hyperactifs.[26]

La qualité des programmes d'éducation préscolaire contribue de façon significative, mais relativement modeste à augmenter les capacités nécessaires à l'entrée à l'école.[19] La qualité élevée des services préscolaires est reliée à de meilleurs résultats à court terme, après contrôle des facteurs propres au contexte familial et à l'enfant.[2,20,21,22] Il existe aussi des exceptions remarquables où la qualité n'était pas reliée aux résultats développementaux de l'enfant,[23] mais ce résultat pourrait être attribuable aux petits échantillons de classe, à une variabilité restreinte au plan de la qualité entre les centres de la petite enfance examinés ou aux deux.[24] Récemment, on a découvert des données prometteuses indiquant que, malgré les modestes effets immédiats

de la qualité, des effets à long terme s’étendent jusqu’en deuxième année, et qu’ils sont plus marqués pour les enfants vivant dans des environnements familiaux plus à risque.[24]

Les résultats de *Head Start Family* et de *Child Experiences Survey* (FACES) montrent que les enfants de familles défavorisées progressent avec *Head Start*, et que la qualité des programmes *Head Start* en général est plus élevée que celle des autres programmes préscolaires offerts dans des centres de la petite enfance.[25,26] Bien que les enfants qui participent à *Head Start* progressent, surtout en vocabulaire et en habiletés d’écriture précoce, ils sont encore dépassés par leurs pairs au niveau national quand ils cessent de participer au programme. Les facteurs liés à ces progrès étaient les salaires et les diplômes plus élevés des enseignants, l’utilisation d’un programme plus approprié au plan développemental comme *High/Scope*, et un programme auquel les enfants participent toute la journée.[26]

En général, la majorité des études ayant examiné l’âge d’entrée (trois ans plutôt que quatre) et la durée (un an au lieu de deux) ont trouvé qu’il valait mieux que les enfants commencent à participer à un programme d’intervention plus tôt, et que ceux qui sont le plus longtemps exposés réussissent mieux.[27] Une étude récente n’a pas rapporté d’effets différents entre une intervention d’un et de deux ans en ce qui a trait à la réussite en lecture et en mathématiques en première, deuxième et troisième année.[28] Cependant, des résultats récents tirés d’un échantillon national aléatoire d’enfants inscrits à *Head Start* a révélé que ceux qui participaient pendant deux ans faisaient des progrès plus solides et avaient de meilleurs résultats au moment d’obtenir leur diplôme que ceux qui n’y avaient participé que pendant un an.[29]

Conclusions

En général, les programmes modèles de démonstration et les études longitudinales à grande échelle disposent de suffisamment de données pour suggérer que l’éducation précoce peut aider les jeunes enfants à être prêts à apprendre quand ils entrent à l’école. Alors que les études de programmes modèles montrent de plus grands effets que celles des programmes à grande échelle, financés publiquement, il y a quand même des données indiquant que ces derniers sont bénéfiques, surtout pour les enfants de familles défavorisées. Cependant, les programmes destinés aux jeunes enfants accélèrent aussi la réussite des enfants de familles plus avantagées. Les données soutiennent aussi l’importance de la qualité des programmes, le recours à des enseignants plus qualifiés, et les programmes qui durent toute la journée où les enfants s’inscrivent à un jeune âge et participent plus longtemps. Enfin, les forces et les faiblesses

méthodologiques sont souvent reliées à la solidité des résultats rapportés.

Implications

L'augmentation de la participation de toutes les familles aux programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants rivalise avec le mouvement des familles d'il y a dix ans qui se fiaient davantage à la maternelle. Ce nouveau mouvement fait en sorte que tous les enfants soient dans le même bateau, c'est-à-dire qu'ils en profitent tous, qu'ils proviennent de familles défavorisées ou plus nanties. Malgré des investissements considérablement accrus dans les programmes préscolaires, l'écart de réussite entre les premiers et les derniers demeure. Bien que les bienfaits des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants continuent après l'entrée à l'école, pour obtenir des résultats similaires, les programmes doivent être de haute qualité et centrés sur des activités didactiques, comme l'enseignement des lettres et des chiffres, tout en favorisant des activités de jeu et d'apprentissage par la découverte dans un environnement langagier riche et offrant un support affectif. Les efforts destinés à améliorer les programmes éducatifs pour les jeunes enfants devraient encourager le recours à des programmes intégrés, favoriser la qualité en ajoutant des ressources aux programmes de moindre qualité et en mettant à jour la formation et les compétences des enseignants.

Références

1. Pianta RC, Rimm-Kauffman SE, Cox MJ. Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The transition to kindergarten*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 1999:3-12.
2. Zill N, Collins M, West J, Hausken EG. *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, National Household Education Survey; 1995. NCES 95-280. Disponible sur le site: http://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf. Page consultée le 15 mars 2005.
3. Hofferth SL, Shauman KA, Henke RR, West J. *Characteristics of children's early care and education programs: Data from the 1995 National Household Education Survey.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics; 1998. NCES 98-128. Disponible sur le site: http://nces.ed.gov/pubs98/98128.pdf. Page consultée le 15 mars 2005.
4. NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4);960-980.
5. Goal One Technical Planning Group. The Goal One Technical Planning Subgroup report on school readiness. In: National Education Goals Panel, ed. *Potential strategies for long-term indicator development: Reports of the technical planning subgroups*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1991:1-18. Report no. 91-0.
6. Zill N, Moore KA, Smith EW, Stief T, Coiro MJ. The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey data. In: Chase-Lansdale PL, Brooks-Gunn J, eds. *Escape from poverty: What makes a difference for poor children?* New York, NY: Cambridge University Press; 1995:38-59.

7. Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language:Young children learning at home and school*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2001.

8. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.

9. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.

10. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.

11. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.

12. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development* 1998;69(3):848-872.

13. Seitz, V. Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models. In: Vasta R, ed. *Annals of Child Development: A research annual*. Vol. 7. Philadelphia, Pa: Jessica Kingsley Publishers; 1990:73-103.

14. Halpern R. Community-based early intervention. In: Meisels SJ, Shonkoff JP, eds. *Handbook of early childhood intervention*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:469-498.

15. Reynolds AJ, Mann E, Meidel W, Smokowski P. The state of early child intervention: Effectiveness, myths and realities, new directions. *Focus* 1997;19(1):5-11.

16. Howes C, Phillips DA, Whitebook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based care. *Child Development* 1992;63(2):449-460.

17. Love J, Ryer P, Faddis B. *Caring environments: Program quality in California's publicly funded child development programs*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.

18. McKey RH, Condelli L, Ganson H, Barrett BJ, McConkey C, Plantz MC. *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start evaluation, synthesis and utilization project*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 1985. (Contract No. 105-81-C-026).

19. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.

20. 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.

21. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.

22. Whitebook M, Howes C, Phillips D. *Who Cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report of the National Child Care Staffing Study*. Berkerley, Calif: Child Care Employee Project; 1989. Disponible sur le site: http://www.ccw.org/pubs/whocares.pdf. Page consultée le 15 mars 2005.

23. Kontos S, Fiene R. Child care quality: Compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania Study. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:57-59.

24. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR, Clifford RM, Culkin ML, Howes C, Kagan SL, Yazejian N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 2001;72(5):1534-1553.

25. Zill N, Resnick G, Kim K, McKey RH, Clark C, Pai-Samant S, Connell D, Vaden-Kiernan M, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES: Longitudinal findings on program performance. Third progress report*. Washington, DC: Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2001. Disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/perform_3rd_rpt/perform_3rd_rpt.pdf. Page consultée le 15 mars 2005.

26. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES 2000: A whole child perspective on program performance*. Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003. Disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf. Page consultée le 15 mars 2005.

27. White KR. Efficacy of early intervention. *Journal of Special Education* 1985-1986;19(4):401-416.

28. Reynolds AJ. One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly* 1995;10(1):1-31.

29. Zill N, Resnick G. Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality. In: Dickinson D, Neuman SB., eds. *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. II; 2005. Guilford Press. Sous presse.

Le rôle des écoles et des communautés dans la transition des enfants vers l’école

Lysa Dealtry, Ph.D., Sue Dockett, Ph.D., Bob Perry, Ph.D.

School of Education, Charles Sturt University, Australie

Octobre 2025, 2e éd. rév.

Introduction

Il est reconnu que l’entrée à l’école est une étape déterminante qui risque d’influencer l’implication scolaire ultérieure des enfants et leur réussite académique.[1,2] Les enfants qui commencent l’école du bon pied sont plus susceptibles de développer un sentiment d’appartenance qui favorise l’engagement dans l’environnement éducatif.[3]

Dans plusieurs publications sur l’entrée à l’école, les termes « transition » et « préparation » sont utilisés de manière interchangeable. Si certaines représentations dans ce domaine tiennent compte de caractéristiques propres à l’enfant, à la famille, à l’école et à la communauté,[4,5] l’accent est souvent principalement mis sur la préparation scolaire de chaque enfant[6,7] ou, parfois, de groupes d’enfants.[8,9] En revanche, mettre l’accent sur la transition dirige l’intérêt vers les processus de continuité et de changement qui caractérisent l’entrée à l’école. Les recherches axées sur les transitions éducatives touchent aux rôles, à l’identité et au statut changeants des enfants,[10] mais elles tiennent aussi compte de ce qui se produit au sein des environnements sociaux et culturels auxquels ils sont exposés, notamment la famille,[11] l’école et la communauté.[5,12]

Sujet

L’entrée à l’école constitue une étape clé pour les individus.[13] La première journée d’école est souvent marquée par des événements spéciaux et des rites qui ont une signification à la fois individuelle et sociale. Par exemple, dans certains états d’Allemagne, on offre aux élèves qui commencent l’école un Schultüte (cône rempli de sucreries et de fournitures scolaires) avant de procéder à des célébrations avec les familles. En Australie, les enfants portent leur uniforme scolaire et de nombreuses photos sont prises. Ces événements marquent l’importance de l’entrée à l’école pour l’enfant et constituent une reconnaissance sociale et culturelle de l’importance de l’entrée à l’école dans le parcours de vie d’un individu.

Cependant, la première journée d’école n’est ni le début, ni la fin du processus de transition vers l’école, et l’efficacité de ce processus n’est pas conditionnée uniquement par l’individu lui-même. La transition se produit sur une longue période et incorpore une gamme d’expériences impliquant l’enfant, la famille, la communauté et les milieux éducatifs.[14]

Les recherches soulignent l'importance des facteurs scolaires. On attend de plus en plus des écoles qu'elles soient prêtes à accueillir les enfants[2], en reconnaissant que « le manque de préparation » n’est pas un problème d’enfants insuffisamment habiles à apprendre à l’école, mais plutôt un problème d’inadéquation entre, d’une part, les attributs d’enfants ou de familles donnés et, d’autre part, la capacité et les ressources de l’école et/ou du système à s’impliquer et y répondre de manière appropriée. »[8]

En plus des facteurs qui relèvent de l’école, on a établi l’importance de la communauté dans le soutien à l’apprentissage et la promotion de la préparation à l’école.[15,16,17] Cet article met donc l’accent sur l’importance des environnements scolaires et communautaires, de même que sur leur rôle dans la transition vers l’école.

Problèmes

Il y a plusieurs manières de conceptualiser la transition vers l’école. Par exemple, elle peut être décrite comme le mouvement d’enfants individuels d’un environnement préscolaire ou de la maison vers un environnement scolaire; comme un rite de passage marqué par des événements spécifiques; et comme une gamme de processus.[18]

Un groupe international d’experts a défini la transition vers l’école comme une période de « changement individuel et social, influencé par le contexte et la communauté et, au sein de celle-ci, par les relations, l’identité, les organismes et le pouvoir de tous ceux qui sont impliqués. »[19] Pour recadrer les discussions sur l’entrée à l’école en mettant l’accent sur la transition qu’elle implique, ce groupe a développé la prise de position Transition to School: Position Statement,[20] selon laquelle la transition vers l’école est caractérisée par des opportunités, des attentes, des aspirations et des droits. Parmi les caractéristiques clés de cette prise de position, on trouve la reconnaissance des nombreux participants à la transition et la recommandation indiquant que ces quatre construits doivent être considérés, non seulement pour les enfants qui débutent l’école, mais aussi pour les familles, communautés, écoles et systèmes scolaires qui contribuent à

l’expérience de transition.

Le mouvement qui vise à redéfinir l’entrée à l’école comme une période de transition connaît plusieurs problèmes de recherche :

1. Quels acteurs sont impliqués dans la transition vers l’école?
2. Quelles forces apportent-ils au processus de transition?
3. Comment définissent-ils une transition efficace?
4. Quelles stratégies facilitent une transition efficace?
5. Comment les écoles et les communautés peuvent-elles favoriser des transitions efficaces?

Contexte de la recherche

Partout à travers le monde, la période de la petite enfance a récemment reçu beaucoup d’intérêt.[21] Cet intérêt s’est étendu aux premières années d’école et à la transition entre la petite enfance et l’éducation scolaire.[2] Le développement de nouveaux programmes d’éducation à la petite enfance et d’éducation scolaire dans plusieurs pays a contribué à cet intérêt pour la transition vers l’école.

On constate une pression croissante pour reconnaître les conséquences globales de l’éducation et mettre en place des programmes éducatifs garantissant la formation d’une main-d’œuvre hautement qualifiée.[22] L’éducation à la petite enfance subit la même pression, souvent sous le couvert d’un programme d’enseignement « imposé » par les écoles primaires, ainsi que des pressions grandissantes de la part des écoles et des systèmes scolaires afin de s’assurer que les enfants qui entrent à l’école sont avant tout prêts à répondre aux exigences académiques scolaires.[23]

En conséquence, ce contexte génère :

1. Des pressions sur les services préscolaires pour qu’ils mettent en place un programme d’enseignement plus exhaustif et ressemblent davantage à l’école;
2. Des pressions sur les familles pour qu’elles préparent leurs enfants à entrer à l’école en leur faisant vivre des expériences spécifiques;

3. Une perception négative des communautés et des familles qui n’offrent pas ces expériences et des enfants qui n’y participent pas.

Questions clés pour la recherche

- Comment les écoles et les communautés facilitent-elles la transition?
- Comment les expériences de transition favorisent-elles les opportunités, les attentes, les aspirations et les droits de toutes les parties impliquées?
- Dans quelle mesure peut-on soutenir la continuité de l’apprentissage entre le domicile, l’environnement préscolaire et l’école?

Récents résultats de recherche

Les initiatives récentes en matière de recherche, de politiques et de programmes ont cherché à répondre à ces questions.[2,3]

Comment les écoles et les communautés facilitent-elles la transition?

L’efficacité des pratiques de transition repose sur l’engagement à établir des relations solides, respectueuses et réciproques entre les parties impliquées. C’est grâce à ces relations entre les enfants, les familles, les communautés, les éducateurs et les milieux éducatifs que la continuité entre la communauté, le foyer, les milieux préscolaires et l’école se construit.

Des relations fortes soutiennent des transitions efficaces.[7] Lorsque des relations fortes sont établies entre les écoles, les milieux préscolaires et les communautés, chacun de ces milieux est considéré comme une ressource importante. Les relations sont les médiateurs clés des compétences des enfants.[24] Elles offrent des ressources aux enfants et aux familles alors qu’ils entrent dans un nouveau milieu et font face à des attentes et des expériences différentes.[25]

Ce ne sont pas seulement les relations des enfants eux-mêmes qui sont essentielles à des transitions efficaces. Les relations entre les écoles et les milieux préscolaires, entre les fournisseurs de services au sein des communautés, entre les familles et les écoles et entre les familles elles-mêmes participent toutes à l’édification d’un contexte basé sur la collaboration. C’est ce sentiment de collaboration, de travailler ensemble, qui est la clé des transitions efficaces.[3]

Les écoles ont un rôle clé dans l'établissement et le maintien de ces relations. Ce qui se produit à l'école détermine en grande partie le succès des enfants, tant durant la transition que pour la suite de leur parcours scolaire, et l'emporte largement sur des facteurs tels que l'âge auquel les enfants commencent l'école et leur niveau de préparation.[26]

Les écoles qui font l'effort de rejoindre les familles et les communautés et de construire des liens avec des services et organismes se voient récompensées par un engagement plus fort des familles et des liens plus solides avec celles-ci.[27,28,29] Ceci est particulièrement vrai là où l'école et les services préscolaires collaborent et où les relations qui sont établies avant que les enfants ne débutent l'école sont maintenues dans le nouvel environnement scolaire.[30]

Les écoles existent au sein des communautés. Les relations entre les écoles et les communautés influencent la transition des enfants vers l'école et l'évolution de leur lien avec celle-ci.[3] Les communautés qui disposent d'un capital social fort[31] offrent un soutien tant structurel que social aux familles et aux enfants lors des périodes de transition. Ceci peut inclure des services comme des services de garde en dehors des heures d'enseignement et des réseaux sociaux qui partagent de l'information sur l'école et les attentes en matière d'éducation. Le capital social est généré par la toile de liens qui existent au sein des communautés, une toile soutenue par la confiance et des valeurs partagées.

La théorie bioécologique[12] met l'accent sur l'importance des interrelations entre les milieux pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants. Les communautés diffèrent sur plusieurs plans, dont la disponibilité et l'accessibilité aux ressources et l'offre d'opportunités d'interactions qui soutiennent les valeurs, les aspirations et les attentes communautaires. Il y a un lien bien établi entre le contexte communautaire local, d'une part, et le développement et l'apprentissage des enfants, d'autre part,[32,33,34] un lien qui s'explique en grande partie par l'accessibilité à une gamme variée d'expériences.[15]

Lorsque des relations positives s'établissent entre les familles, les écoles, les milieux préscolaires et d'autres groupes communautaires, il y a un potentiel de collaboration et donc de partage d'information, d'établissement de réseaux et de sensibilisation aux différentes réalités et ressources du milieu.[35] Tout ceci peut favoriser la concertation de toutes les parties impliquées.

Comment les expériences de transition favorisent-elles les opportunités, les attentes, les aspirations et les droits de tous?

Selon la prise de position, les éducateurs sont encouragés à réfléchir aux pratiques de transition en adoptant des perspectives très variées. Par exemple :

Les stratégies et expériences de transition offrent-elles des opportunités :

- Aux enfants de façonner leur identité et d’accroître leurs connaissances, leurs habiletés et leur compréhension par le biais d’interactions avec des adultes, leurs pairs et leur famille?
- Aux éducateurs de partager leur propre expertise, tout en reconnaissant celle des autres, en communiquant et en créant des liens avec les enfants, d’autres éducateurs, les familles et les communautés?
- Aux familles de renforcer et soutenir l’apprentissage et le développement de chaque enfant?
- Aux communautés de reconnaitre et souligner l’entrée à l’école comme événement de vie important pour les enfants et les familles?

De quelle manière les approches de transition reconnaissent-elles :

- Les aspirations des enfants en matière d’amitié et de sentiment d’appartenance à l’école?
- Les espoirs des familles qui souhaitent voir leurs enfants évoluer positivement à l’école?
- Les aspirations des éducateurs en matière de partenariats professionnels et de soutien des pairs, dans le but de créer des environnements d’apprentissage forts pour tous les enfants?
- L’importance de l’éducation pour le futur des communautés?

Comment les approches de transition respectent-elles les attentes :

- Des enfants, qui souhaitent apprendre, surmonter les défis et être soutenus dans leur parcours?
- Des familles, qui souhaitent que leur savoir soit reconnu et valorisé?
- Des éducateurs, qui souhaitent avoir accès à un soutien adéquat et à une reconnaissance professionnelle?
- Des communautés, qui souhaitent assurer le bien-être de tous les enfants et favoriser la citoyenneté active?

Comment les approches de transition reflètent-elles le droit :

- D’accès à des environnements éducatifs de haute qualité pour tous les enfants?
- D’équité et d’excellence dans les interactions impliquant les enfants, les familles, les éducateurs et/ou les communautés?
- De reconnaissance professionnelle des éducateurs, tant du secteur préscolaire que du secteur scolaire?
- D’implication des communautés, afin de contribuer aux environnements éducatifs?

Dans quelle mesure peut-on soutenir la continuité de l’apprentissage entre le domicile, l’environnement préscolaire et l’école?

La transition est une période à la fois de continuité et de changement. On met beaucoup l’accent sur les changements, ou les discontinuités, rencontrés durant la transition, qui touchent notamment l’environnement (physique et éducatif), la pédagogie et le programme scolaire, les attentes, les règlements et les routines.[36,37] Cependant, il est aussi important de noter que tout ne change pas au cours de la transition et que des éléments de continuité sont bien présents. Par exemple, le milieu familial continue à soutenir les enfants, plusieurs relations sont maintenues, des ressources ou du soutien communautaires peuvent rester accessibles et le parcours d’apprentissage des enfants se poursuit.

Les approches pédagogiques dans les écoles et les milieux préscolaires peuvent favoriser ou, au contraire, inhiber la continuité de l’apprentissage des enfants.[2,37] La continuité de l’apprentissage, de la pédagogie et du programme scolaire est favorisée par des relations et interactions positives. La communication intersectorielle, qui permet le partage d’informations entre les éducateurs des milieux de la petite enfance et ceux des écoles, fait partie intégrante de ces relations.[2,38] Bien qu’une telle communication puisse rencontrer plusieurs défis, notamment le manque de connaissances sur le rôle des éducateurs dans les autres milieux[35,37] et la variabilité des attentes envers les expériences de transition,[39] ce type de communication offre une base puissante pour la continuité lorsqu’il est bien implanté.[3]

Lacunes de la recherche

La plupart des données probantes évoquées dans les discussions sur l’importance du rôle de l’école et de la communauté dans la transition vers l’école sont de nature anecdotique ou

proviennent de recherches à petite échelle applicables au plan local. Il est important de ne pas écarter ce type de recherche puisque de nombreuses décisions et influences sur les transitions réussies sont basées sur des croyances, des expériences et des attentes individuelles[40], ainsi que sur une compréhension locale de l'école et de ce qu'il faut pour réussir.[2,41] Cependant, il est également important de compléter de telles études par des recherches de plus grande envergure, à plus long terme et généralisables.

Plusieurs études évaluant l'influence de l'école et des communautés sur la transition vers l'école ont été menées dans des régions urbaines et ont mis l'accent sur les expériences vécues au primaire ou au secondaire. Moins d'études ont exploré des contextes plus diversifiés, notamment dans les régions rurales ou éloignées, et examiné les expériences de transition des enfants plus jeunes.

Les événements mondiaux, notamment l'évolution des tendances démographiques et d'immigration, ont contribué à une diversification croissante des contextes communautaires, familiaux, scolaires et préscolaires. Il y a beaucoup à gagner à mener des recherches qui reconnaissent cette diversité et explorent les expériences de transition et les attentes de toutes les personnes concernées.[42]

On note aussi des lacunes dans le type de facteurs identifiés et étudiés lorsqu'il s'agit d'examiner l'influence de l'école et de la communauté sur la transition vers l'école.[5] Bien que plusieurs études permettent d'identifier des facteurs de risque ou de vulnérabilité et d'évaluer l'impact d'un faible statut socio-économique sur les enfants et leur transition vers l'école, moins d'études explorent les forces des familles, des écoles et des communautés.[40] Des présomptions sur le statut socio-économique et la pauvreté peuvent teindre les problématiques explorées.[7]

Conclusions

La réussite de l'entrée à l'école est une entreprise sociale et communautaire. Les écoles et les communautés contribuent beaucoup aux liens qu'établissent les enfants avec l'école, tant lors du processus de transition qu'au niveau de l'engagement ultérieur envers l'école. Quand les enfants et les familles se sentent reliés à l'école, valorisés, respectés et soutenus dans ce milieu et dans la communauté, il est probable qu'ils s'engageront positivement envers l'école et en conséquence, ce ne sont pas seulement les enfants et les familles qui en bénéficieront, mais également l'école et la communauté. À l'inverse, quand les enfants et les familles se sentent

étrangers à l’école et non soutenus dans la communauté, cette dernière ainsi que ceux qui la composent en souffrent.

Implications

Il peut être tentant d’augmenter les exigences de préparation à l’école afin de satisfaire les pressions croissantes qui veulent mettre l’accent sur les résultats scolaires des enfants. Cette approche néglige toutefois l’influence importante des écoles et des communautés sur l’engagement des enfants envers l’école.

Les perspectives politiques qui appuient le rôle des écoles et des communautés en matière de transition sont celles qui sont basées sur :

1. La collaboration avec de multiples acteurs provenant de milieux divers;
2. La reconnaissance d’une responsabilité commune envers la transition plutôt que de celle d’un groupe en particulier;
3. La reconnaissance de l’importance des relations et l’allocation du temps et des ressources nécessaires à l’établissement de relations; et
4. L’identification des forces existantes, plutôt que des déficiences, des familles et des communautés ainsi que l’élaboration de stratégies qui misent sur ces forces et visent à les décupler.

Références

1. Peters S. *Literature review: Transition from early childhood education to school.* Wellington, New Zealand: Ministry of Education; 2010.
2. Organization for Economic Cooperation and Development. *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD Publishing; 2017. Doi :10.1787/9789264276253-en
3. Dockett S, Perry B. *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government; 2014.

   https://www.education.gov.au/early-childhood/resources/continuity-learning-resource-support-effective-transition-school-and-school-age-care

4. Britto P, Limlingan M. *School readiness and transitions.* UNICEF; 2012. https://www.oxfordshire.gov.uk/sites/default/files/file/schoolreadinessandtransitionsunicef.pdf
5. Christensen D, Taylor C, Hancock K, Zubrick S. School readiness is more than the child: A latent class analysis of child, family, school and community aspects. *Australian Journal of Social Issues.* 2022;57(1):125-143. doi:10.1002/ajs4.138
6. González-Moreira A, Ferreira C, Vidal J. A journey to primary education: A systematic review of factors affecting the transition from early childhood education to primary education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth.* 2025;69(1):77-91. doi:10.1080/1045988X.2024.2335679
7. Boyle T, Grieshaber S, Petriwskyj A. An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review.* 2018;24:170-180. doi:10.1016/j.edurev.2018.05.001
8. Dockett S, Perry B, Kearney E. *School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities?* Canberra: Australian Institute of Health and Welfare; 2010. https://www.aihw.gov.au/getmedia/1dbd1d43-511a-4528-9d69-c3835204bc8b/ctg-ip02.pdf.aspx?inline=true
9. Dockett S, Perry B. Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*. 2013;21(2-3):163-177. doi:10.1080/09669760.2013.832943
10. Ecclestone K, Biesta G, Hughes M. Transitions in the lifecourse. In: Ecclestone K, Biesta G, Hughes M, eds. *Transitions and learning through the lifecourse.* London: Routledge; 2010:1-15.
11. Morawska A, Mitchell A, Etel E, Armstrong R, McAulliffe T, Ma T, McBryde C, Johnston L. A systematic review of parents' experiences during their child's transition to school. *Early Childhood Education Journal.* 2024. doi:10.1007/s10643-024-01780-z
12. Bronfenbrenner U, Morris P. The bioecological model of human development. In: Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical Models of Human Development.* 6th ed. New York: Wiley; 2006:993-1023.
13. Elder GH Jr. The life course as developmental theory. *Child Development*. 1998;69:1-12.
14. Graue ME. The answer is readiness—now what is the question? *Early Education and Development.* 2006;17(1):43-56. doi:10.1207/s15566935eed1701_3

15. Hanson MJ, Miller AD, Diamond K, Odom S, Lieber J, Butera G, Horn E, Palmer S, Fleming K. Neighbourhood community risk influences on preschool children’s development and school readiness. *Infants & Young Children*. 2011;24(1):87-100. doi:10.1097/IYC.0b013e3182008dd0

16. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development.* Oxford: Oxford University Press; 2003.

17. Lipscomb ST, Miao AJ, Finders JK, Hatfield B, Kothari BH, Pears K. Community-level social determinants and children’s school readiness. *Prevention Science*. 2019;20:468-477. doi:10.1007/s11121-019-01002-8

18. Dockett S, Griebel W, Perry B. Transition to school: A family affair. In: Dockett S, Griebel W, Perry B, eds. *Families and the Transition to School.* Dordrecht: Springer; 2017:1-18.

19. Dockett S, Perry B. Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration and entitlement. In: Parnell W, O’Rio J, eds. *Rethinking Readiness in Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice.* New York: Palgrave Macmillan; 2015:123-140.

20. Educational Transitions and Change Research Group. *Transition to school: Position statement.* Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University; 2011.

21. Clark H, Coll-Seck AM, Banerjee A, Peterson S, Dalglish SL, Ameratunga S, Balabanova D, Bhan MK, Bhutta ZA, Borrazzo J. A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet.* 2020;395(10224):605-658. doi:10.1016/S0140-6736(19)32540-1

22. The World Bank. *Early Childhood Development*. 2025. https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment

23. Moss P. In praise of a ‘science of difference’. *European Early Childhood Education Research Journal.* 2025;33(2):189-193. doi:10.1080/1350293X.2025.2469391

24. Mashburn AJ, Pianta RC. Social relationships and school readiness. *Early Education and Development.* 2006;17(1):151-176. doi:10.1207/s15566935eed1701_7

25. Lazzari A, Balduzzi L, Van Laere K, Boudry C, Rezek M, Prodger A. Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: Insights from the START project. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2020;28(1):43-57. doi:10.1080/1350293X.2020.1707361

26. 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. doi:10.3102/00346543070004443

27. Sayers RC, Dore R, Purtell KM, Justice L, Pelfrey L, Jiang H. Supporting children and families during the kindergarten transition: Connection-focused home visiting. In: Tatalović Vorkapić S, LoCasale-Crouch J, eds. *Supporting Children's Well-Being During the Transition to School*. Hershey, PA: IGI Global; 2021:129-134. doi:10.4018/978-1-7998-4435-8

28. Edwards C, Kutaka T. Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: Contrasts between Italy and the United States. In: Sheridan S, Kim E, eds. *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research.* New York: Springer; 2015:35-53.

29. Woodhouse H, Passey D, Anderson J. Using digital technologies to build connections between families and schools as children transition to school. *Education Sciences*. 2024;14(5). doi:10.3390/educsci14050520

30. Rimm-Kaufman S, 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. doi:10.1016/S0193-3973(00)00051-4

31. Coleman JS. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology.* 1988;94:95-120.

32. Hoang A, Sanders MR, Turner K, Morawska A, Cobham V, Chainey C, Simmons E. Connecting families, schools, and communities: A systems-contextual approach to sustainable futures for children. *Sustainable Development.* 2024;32(5):4315-5893. doi:10.1002/sd.2911

33. Winkworth G, White M. Australia's children 'safe and well'? Collaborating with a purpose across Commonwealth family relationships and state child protection systems. *Australian Journal of Public Administration*. 2011;70(1):1-14. doi:10.1111/j.1467-8500.2010.00706.x

34. Sanders M. A study of the role of 'community' in comprehensive school, family, and community partnerships programs. *The Elementary School Journal.* 2001;102:19-34.

35. Purtell K, Valauri A, Rhoad-Drogalis A, Jiang H, Justice L, Tzu-Jung L, Logan J. Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten.

Early Childhood Research Quarterly. 2020;52:5-14. doi:10.1016/j.ecresq.2019.09.003

36. Arnold C, Bartlett K, Gowani S, Merali R. *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. Working Paper 41. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands; 2007.
37. Dockett S, Perry B. *Evaluation of transition to school programs: Learning from research and practice*. Melbourne: Routledge; 2022.
38. Hopps K. Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years.* 2014;34(4):405-419. doi:10.1080/09575146.2014.963032
39. Henderson L. When early childhood and school meet: Exploring potential within early childhood – school relationships. *Australasian Journal of Early Childhood.* 2014;39(3):29-36. doi:10.1177/183693911403900305
40. Ruscoe A, Lavina L, Barblett L, Boylan F. Funds of knowledge and the transition to school: A scoping review. *Review of Education*. 2025. doi:10.1002/rev3.70092
41. Spain AK, Ehrlich SB, Cowhy JR, Dasgupta DK, Lockaby T. *A community effort to support the transition from pre-K to Kindergarten.* Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research and Chapin Hall at the University of Chicago; 2018.
42. Perry B, Dockett S. *Transitions to school in the 21st century: Insights from national and international research, policy, and practice.* Dordrecht: Springer. In press, 2026.

Maturité scolaire et développements internationaux en matière de services éducatifs et de garde à la petite enfance

Sheila B. Kamerman, DSW

Compton Foundation Centennial Professor for the Prevention of Children and Youth Problems, School of Social Work, Columbia University, États-Unis

Février 2009

Sujet

L'une des principales préoccupations dans de nombreux pays industrialisés est qu'un grand nombre d'enfants entrent à l'école primaire, ou même à la maternelle ou un équivalent, avec des niveaux de préparation hautement divers en termes de scolarisation officielle ou de *maturité scolaire*.[a] Au sens strict, on réfère à la maturité scolaire comme l'accent mis sur la préparation de l'enfant afin qu'il soit *prêt* à développer un ensemble particulier de compétences et d'habiletés académiques — suivre les consignes, faire preuve d'habiletés de lecture et de raisonnement, effectuer des tâches de façon indépendante[1] — au moment d'entrer à l'école. Par contre, le *U.S. National Education Goals Panel*[b] a choisi une approche plus vaste, soutenant que la maturité scolaire comporte cinq dimensions : bien-être physique et développement moteur, développement social et affectif, usage du langage, cognition, et connaissances générales.[2] C'est cette définition élargie, applicable à l'échelle internationale, qui encadre cette discussion, avec une attention particulière portée aux habiletés scolaires et connexes.

La recherche a permis de constater qu'au début de la maternelle, les enfants qui avaient participé à des programmes préscolaires modèles de qualité étaient significativement plus avancés dans des domaines clés du développement que ceux qui étaient dans des milieux de garde de type parental ou non réglementés.[1] Les domaines clés étaient le langage, la littératie et les capacités de raisonnement, ainsi que les concepts et la compréhension qu'ont les enfants du monde qui les entoure. Les anciens participants du programme préscolaire étaient plus désireux d'apprendre et d'essayer de nouvelles choses et moins susceptibles de redoubler ou d'être placés dans une classe d'éducation spécialisée.[3] Fait d'importance significative, ces résultats étaient atteints de manière disproportionnelle par les enfants défavorisés.[4,5]

Problèmes

Puisque le niveau de préparation à l'apprentissage des enfants est si fortement associé à la performance scolaire future, les enfants qui entrent à la maternelle moins prêts que leurs pairs ne rattraperont probablement jamais l'écart de réussite. Compte tenu de cette préoccupation, il y a un intérêt grandissant pour les programmes qui sont probants dans l'atteinte des objectifs de préparation des enfants à l'école. Que nous apprend la recherche sur les impacts des programmes de services éducatifs et de garde (SEG) sur la maturité scolaire? Et quelles sont les implications des SEG pour les politiques et le développement des programmes?

Contexte de la recherche

La plupart des recherches sur la maturité scolaire ont été effectuées aux États-Unis. La majorité des études américaines évaluant l'impact des SEG sur la maturité scolaire ont mis en évidence deux programmes de type expérimental et aléatoire, portant sur deux petits échantillons : le *High/Scope Perry Preschool Program* et le *Carolina Abecedarian Study*. Ces études ont dévoilé qu'une éducation des jeunes enfants de qualité élevée pouvait avoir des effets vastes et significatifs sur la maturité scolaire, qu'elle pouvait apporter des bienfaits tant à court qu'à long terme sur les plans cognitifs et scolaires aux enfants provenant de milieux défavorisés et que les effets positifs étaient nettement supérieurs chez les enfants défavorisés.[4,5,6,7,8] Un deuxième volet portait sur *Head Start*, un programme d'éducation compensatoire à grande échelle qui dessert désormais principalement les enfants de trois à quatre ans et qui vise à remédier aux déficiences rencontrées par les enfants de milieux défavorisés lorsqu'ils entrent à l'école. Les études sur ce programme ont révélé que la participation apportait des bienfaits à court terme sur le développement cognitif et socioaffectif des enfants, mais ces impacts positifs semblaient disparaître vers la troisième année du primaire.[5,6,8,9] Un débat a lieu pour déterminer si cet estompement est lié au programme lui-même ou à la faible qualité des écoles fréquentées par ces enfants lorsqu'ils terminent le programme.

En revanche, nous en savons beaucoup moins sur les effets des programmes préscolaires typiques auxquels participent la plupart des enfants aux États-Unis et dans les autres pays anglophones. Généralement, ils sont plus diversifiés, programmaticalement ainsi qu'en ce qui a trait aux enfants desservis, et leur qualité et leur coût sont moins élevés que ceux des programmes modèles de *Head Start*. Plusieurs études sur de tels programmes ont démontré des effets significativement positifs et révélé d'importants résultats pour ce qui est de la préparation

à l’entrée à l’école primaire. Dans plusieurs cas, les gains cognitifs durant la petite enfance se sont maintenus tout au long des premières années de scolarisation.

Récents résultats de recherche

Magnusson, Ruhm et Waldfogel (2004)[10] se sont concentrés sur la maturité scolaire en utilisant des données de la *Early Childhood Longitudinal Study—Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K)*, un important échantillon représentatif sur le plan national d’enfants entrés en maternelle à l’automne 1998. Les résultats globaux indiquent que les enfants qui avaient fréquenté les programmes de prématernelle étaient plus prêts à apprendre et avaient de meilleures performances en mathématiques et en lecture à leur entrée à l’école. De plus, il y avait davantage de gains cognitifs durables pour les enfants défavorisés.

Les autres études américaines qui ont révélé des résultats positifs sont : la *Chicago Child Care study*, la *Cost, Quality and Child Outcomes study*, la *Study of Early Childcare* du *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), et celle du *Southern Regional Education Board* (SREB), ainsi qu’une étude portant sur le programme préscolaire universel de Tulsa, en Oklahoma. Elles ont conclu que, peu importent la race, l’origine ethnique ou le revenu familial, les enfants qui avaient participé au programme avaient fait preuve de plus de maturité scolaire en comparaison avec le groupe similaire d’enfants qui n’y avaient pas participé.[11]

Plusieurs études internationales sont parvenues aux mêmes conclusions, y compris les études longitudinales suédoises,[12,13] une étude longitudinale néozélandaise (*Competent Children’s Project*), et une étude britannique plus récente : le *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*.[c] L’étude néozélandaise a découvert que la littératie, les mathématiques et les habiletés sociales étaient maintenues même jusqu’à l’âge de 20 ans.

Implications

Six leçons tirées de cette recherche sur les SEG sont claires et généralisables internationalement :

Premièrement, étendre l’accès aux SEG pour les enfants de trois à quatre ans est une politique clé pour améliorer le bien-être des enfants, de façon générale, et la maturité scolaire, en particulier. La recherche prouve que l’éducation préscolaire peut significativement améliorer la maturité scolaire et la performance au primaire ainsi que le développement global de l'enfant.

Les enfants qui participent à des programmes préscolaires sont plus susceptibles d'avoir de meilleures habiletés langagières, de meilleures habiletés verbales, de meilleures habiletés arithmétiques et des résultats invariablement meilleurs en lecture. Ils sont plus intéressés à l'école lorsqu'ils fréquentent l'école primaire. Ils sont plus motivés à apprendre, à fréquenter l'école, à effectuer leurs devoirs, et ils sont plus susceptibles de réussir leurs études à long terme. Les programmes préscolaires universels au Danemark, en France, en Italie et en Suède sont des modèles préscolaires auxquels presque tous les enfants de trois à quatre ans sont inscrits.

Deuxièmement, des données de plus en plus nombreuses indiquent que la qualité fait une différence, bien que la définition de qualité soit encore l'objet de débats. Les enfants qui reçoivent des SEG de qualité élevée (définie par un ratio personnel-enfants élevé, petits groupes, personnel qualifié et formé) sont susceptibles de manifester de meilleures habiletés cognitives et langagières que ceux qui fréquentent des milieux de moindre qualité et qui sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés pour ce qui est des habiletés langagières, sociales et comportementales.[14] De plus, les bienfaits des types de SEG bien conçus et intensifs (c'est-à-dire qui répondent aux besoins des enfants et qui usent de bonne pédagogie) sont moins susceptibles de s'estomper que ceux des services simplement destinés au gardiennage des enfants.

Troisièmement, les enfants défavorisés profitent beaucoup plus d'une expérience préscolaire de bonne qualité que les enfants plus avantagés. La fréquentation préscolaire peut diminuer l'écart rencontré en matière de réussite par les enfants désavantagés.

Quatrièmement, il y a une tendance émergente qui vise à intégrer les services éducatifs et de garde dans un système unique, de plus en plus dans le système éducatif. Un développement qui se traduira vraisemblablement par un plus grand soutien public et par des programmes de meilleure qualité. La Suède, la Nouvelle-Zélande, l'Espagne, l'Écosse et le Royaume-Uni ont déjà mis ce système en place.

Cinquièmement, faire des programmes préscolaires des programmes d'une journée entière plutôt que d'une journée de très courte durée semble procurer des résultats plus positifs.[15] Les programmes scandinaves couvrent toute la journée de travail, et les programmes français couvrent une longue journée scolaire à laquelle s'ajoutent des programmes parascolaires.[16]

Sixièmement, il y a un besoin grandissant de porter plus attention aux politiques et aux programmes destinés aux parents qui ont des enfants de moins de trois ans et surtout aux politiques de congés parentaux. L'UE offre des congés de maternité et des congés parentaux, prévus par la loi, qui vont de six mois à trois ans, et le Canada offre un an.

Conclusions

La promotion de la maturité scolaire émerge comme étant un facteur d'importance de plus en plus déterminant en ce qui a trait aux initiatives de politiques et de programmes des SEG, s'ajoutant à l'influence des taux élevés de participation au marché du travail des femmes ayant de jeunes enfants, avec l'objectif d'améliorer le capital humain. En conséquence, les pays augmentent de plus en plus le nombre de places offertes dans les SEG, surtout pour les enfants de trois et quatre ans (il y a généralement une couverture universelle au niveau préscolaire ou à l'école primaire pour l'année précédant la scolarisation obligatoire), et commencent à porter plus attention aux enfants de moins de trois ans.

Un nouveau rapport publié par l'UNESCO (2006)[17] nous rappelle que, malgré des bienfaits bien documentés concernant tous les aspects du développement et du bien-être des enfants, les SEG demeurent « le maillon oublié de la chaîne de l'éducation », même pour les enfants de trois et quatre ans dans beaucoup d'endroits à travers le monde. Il est particulièrement important de noter que presque la moitié des pays du monde n'a pas de politique sur les services éducatifs et de garde destinés aux enfants de moins de trois ans.

La Commission européenne a pris une position explicite relativement à l'accès aux SEG. Lors du sommet de Barcelone en 2002, des cibles claires ont été établies en ce qui a trait aux SEG. La Commission a convenu que « les États membres devraient éliminer les freins à la participation des femmes au marché du travail et s'efforcer, tout en tenant compte de la demande relative aux places de services de garde et en se conformant aux modèles nationaux d'offre de services, de fournir des services de garde d'ici 2010 à au moins 90 % des enfants qui ont entre trois ans et l'âge de l'entrée obligatoire à l'école, et à au moins 33 % des enfants de moins de trois ans. »[18] Environ la moitié des 25 pays de l'Union européenne ont atteint cet objectif pour les enfants de trois, quatre et cinq ans, surtout les pays scandinaves, la Belgique, la France et l'Italie. Le Royaume-Uni et les Pays-Bas s'approchent de cet objectif. Si la couverture des enfants de moins de trois ans comprend des congés de maternité et des congés parentaux rémunérés avec une protection de l'emploi en plus des services, cet objectif est lui aussi presque atteint.

Références

1. Brown J. *The Link Between Early Learning and Care and School Readiness*. Seattle, WA: Economic Opportunity Institute; 2002.
2. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds.. *Reconsidering Children's Early Learning and Development: Toward Shared Beliefs and Vocabulary* . Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
3. Barnett WS, Hustedt JT. Preschool: The most important grade. *Education Leadership* 2003;60(7):54-57.
4. Currie J. *What We Know about Early Childhood Interventions*. Chicago, IL: Joint Center for Poverty Research, University of Chicago; 2000. Policy Brief 2(10)
5. Currie J. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives* 2001; 15(2):213-238.
6. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 1995;5(3):25-50.
7. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report* 2003;17(1):3-14. Disponible sur le site: http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr17-1.pdf. Page consultée le 24 février 2009.
8. Karoly LA, Greenwood PW, Everingham SS, Hoube J, Kilburn MR, Rydell CP, Sanders M, Chiesa J. *Investing in Our Children: What We Know and Don’t Know abut the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions* . Santa Monica, CA: Rand; 1998.
9. Currie J, Thomas D. Does Head Start Make a Difference?. *American Economic Review* 1995;85(3):341-364.
10. Magnusson KA, Ruhm CJ, Waldfogel J. *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2004. NBER Working Paper No. 10452.
11. Gormley WT jr., Gayer T, Phillips D, Dawson B. The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology* 2004;41(6):872-884.
12. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1):20-36.
13. Hwang CP, Broberg AG.The historical and social context of child care in Sweden. In: Lamb ME, Sternberg KJ, Broberg, AG, Hwang CP, eds. *Child Care in Context. Cross-Cultural Perspectives* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum ; 1992: 27-54.
14. Vandell DL, Wolfe B. *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to be Improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin; 2000. Special Report no. 78.
15. Herry Y, Maltais C, Thompson K. Effects of a full-day preschool program on 4-year-old children. *Early Childhood Research and Practice* 2007;9(2). Disponible sur le site: http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/herry.html. Accessed Page consultée le 24 février 2009.
16. Columbia University. Clearinghouse on International Developments in Child and Family Policies Website. Disponible sur le site: http://www.childpolicyintl.org. Page consultée le 24 février 2009.
17. UNESCO. *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris, France: UNESCO; 2006. EFA Global Monitoring Report 2007.
18. Plantenga J, Siegel M. European Childcare Strategies. Communication présentée à: Childcare in a Changing World; October 21-23 2004; Groningen, The Netherlands. Disponible sur le site: http://www.childcareinachangingworld.nl/downloads/position_paper_part1.pdf. Page consultée le 24 février 2009.

Notes :

[a] Aux États-Unis, la maternelle correspond à l'année précédant la scolarisation obligatoire. Elle est universelle, gratuite, et sa fréquentation est volontaire. La plupart des enfants de cinq ans la fréquentent. Elle est considérée comme une année de transition avant le début de la scolarisation officielle.

[b] Il s'agit d'un organisme américain bipartite et intergouvernemental composé de représentants fédéraux et des États, créé en juillet 1990, qui a pour objectif d'évaluer les progrès des États et de la nation en ce qui a trait à l'atteinte des objectifs éducatifs nationaux, et de faire rapport sur ces progrès.

[c] Une importante étude longitudinale à grande échelle – la *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project and Effective Pre-School and Primary Education 3-11 (EPPE–3-11*) – est en cours au Royaume-Uni. Elle est financée par le *Department of Education and Skills* . Les résultats sont semblables à ceux de la recherche américaine mentionnée ici.

Le rôle des parents dans la transition des enfants vers l’école

Philip A. Cowan, Ph.D., Carolyn Pape Cowan, Ph.D.

University of California, Berkeley, États-Unis

Mars 2009

Introduction

Le modèle explicatif prédominant de la réussite de la transition des enfants de l’école préscolaire vers l’école élémentaire suppose que les risques et les facteurs de protection majeurs dépendent principalement de l'enfant en ce qui a trait à sa « préparation » cognitive et émotionnelle pour l’entrer en maternelle.[1] En accord avec cette hypothèse, la plupart des efforts en matière d’intervention impliquent des tentatives fondées au niveau scolaire pour améliorer les habiletés cognitives et d’autorégulation des enfants. Les études sur les contextes sociaux et les relations qui affectent la transition des enfants vers l’école ne font que commencer à paraître. Étonnamment, malgré la reconnaissance générale du fait que les relations parent-enfant constituent un contexte central pour le développement des enfants,[2] peu d’attention a été portée aux rôles que les parents jouent dans la transition des enfants vers l’école élémentaire, et pratiquement aucune à la planification ou à l’évaluation des interventions visant les parents d’enfants d’âge préscolaire. Nous tentons d’aborder ces lacunes.

Sujet

Dans la plupart des études sur le développement des enfants, « parent » signifie la mère, et les pratiques parentales sont étudiées en dehors des autres contextes familiaux et sociaux dans lesquels la relation parent-enfant se développe. Nous présentons un modèle à domaines multiples du développement des enfants qui situe les relations mère-enfant et père-enfant dans un système de relations à l’intérieur et à l’extérieur de la famille, en accordant une attention particulière à la qualité de la relation *entre* les parents. Nous décrivons ensuite les résultats d’interventions préventives basées sur notre modèle conceptuel qui prend la forme d’un groupe de couples dirigés par des professionnels formés en santé mentale.

Problèmes

Les défis pour le jeune enfant d'âge préscolaire qui s'apprête à entrer à la maternelle sont bien documentés.[3,4,5] Ce qui fait de cette période une transition développementale particulièrement importante est la consistance des données pour une « hypothèse de trajectoire », tant pour les échantillons issus de la classe moyenne que celle à faibles revenus : comment l'évolution académique et sociale des enfants à l'école élémentaire est une solide variable prédictive de leurs résultats scolaires, sociaux et relatifs à leur santé mentale tout au long du secondaire.[6,7,8] Ces découvertes impliquent que les interventions visant à améliorer le classement relatif de l'enfant à son entrée à l'école pourraient être rentables à long terme.

Contexte de la recherche et lacunes de la recherche

La recherche qui prétend démontrer l'importance des relations parent-enfant dans l'adaptation scolaire des enfants comporte plusieurs lacunes importantes. Nous n'avons pas d'études longitudinales qui retracent les trajectoires familiales tout au long de la transition vers l'école. L'information sur le rôle potentiel des pères dans la transition de leur enfant est extrêmement rare. Seule une poignée d'études examinent les autres aspects du contexte du système familial (p. ex., la relation du couple) qui peuvent avoir un effet sur l'évolution des enfants. Enfin, en dehors des interventions précoces à l'école qui visent la préparation des enfants, nous possédons très peu de données sur les interventions centrées sur la famille pendant la période préscolaire, qui pourraient aider les enfants à relever les nouveaux défis que représente une entrée à l'école réussie.

Questions clés pour la recherche

Que nous apprend la recherche actuelle à propos du rôle des parents dans leur influence sur la transition des enfants vers l'école? Que nous disent les résultats sur les interventions qui pourraient servir de « béquille » pour les enfants alors qu'ils effectuent leur transition vers l'école élémentaire?

Récents résultats de recherche

Corrélations concurrentes

Il a été établi par d'innombrables études que les parents qui sont chaleureux, réceptifs aux questions et aux émotions des enfants, fournissent une structure, fixent des limites et font des demandes en matière de compétence (les parents démocratiques, selon les termes de Baumrind)

ont des enfants qui sont plus susceptibles de réussir leurs premières années de scolarisation et de bien s'entendre avec leurs pairs.[9,10,11] Le problème avec ces études est qu'elles n'établissent pas de liens de cause à effet.

Études longitudinales

Seulement quelques études, y compris deux des nôtres, évaluent les familles pendant la période préscolaire ainsi qu'après que l'enfant ait débuté l'école élémentaire.[8,12,13] Le résultat de base est très cohérent tout au long de la transition en ce qui a trait aux caractéristiques des mères, des pères et des enfants; les pratiques parentales démocratiques, tant des mères que des pères pendant la période préscolaire, expliquent la variance significative de la performance scolaire des enfants et du comportement d'externalisation ou d'internalisation avec les pairs, deux et trois ans plus tard.

Le contexte des pratiques parentales à domaines multiples

Nos résultats appuient le modèle[14] du risque des systèmes familiaux, qui explique le développement cognitif, social et affectif des enfants en utilisant de l'information concernant cinq types de facteurs de risque ou de protection familiaux : 1) Pour chaque membre de la famille, le degré d'adaptation, la perception de soi, la santé mentale et la détresse psychologique; 2) la qualité des relations mère-enfant et père-enfant; 3) la qualité de la relation entre les parents, incluant les styles de communication, la résolution de conflit, les styles de résolution de problème et la régulation émotionnelle; 4) les modèles des relations de couple et parent-enfant transmis d'une génération à l'autre; et 5) l'équilibre entre les événements de vie anxiogènes et le soutien social à l'extérieur de la famille immédiate. La plupart des études sur le développement des enfants sont centrées sur un ou au plus deux des cinq facteurs de risque ou de protection familiaux. Nous avons montré que chaque type, surtout la qualité de la relation de couple, contribue uniquement à prédire la compétence scolaire et sociale des enfants et leurs problèmes de comportement de nature internes et externes au début de l'école élémentaire.[15] Conformément à la science de la prévention, nous avons ensuite identifié une série de facteurs qui peuvent être ciblés lors des interventions afin de diminuer la probabilité que les enfants auront des difficultés et d'augmenter la probabilité qu'ils feront preuve de compétence intellectuelle et sociale au début de l'école élémentaire.

Interventions sur les pratiques parentales centrées sur la famille

Au cours des 35 dernières années, nous avons mené deux essais cliniques randomisés dans lesquels certains couples ont été sélectionnés aléatoirement pour faire partie de groupes de couples animés par des professionnels formés en santé mentale, tandis que d'autres ne l'étaient pas. Les coanimateurs homme-femme ont rencontré les couples hebdomadairement pendant au moins quatre mois.

Dans le projet *Becoming a Family Project*,[12] nous avons suivi 96 couples avec des entrevues, des questionnaires et des observations sur une période de cinq ans dès le milieu de la grossesse jusqu'à ce que le premier enfant termine la maternelle. Certains couples qui attendaient un enfant, sélectionnés aléatoirement, se sont vus offrir de participer à des groupes de couples qui se réunissaient avec leurs coanimateurs pendant 24 semaines étalées sur six mois. Chaque séance de groupe comprenait un moment ouvert à la discussion sur les événements personnels et sur les préoccupations de leurs vies *et* sur un sujet qui concernait un des aspects de la vie familiale selon notre modèle conceptuel. Nous avons découvert que, malgré le déclin de la satisfaction relative au couple chez les nouveaux parents qui ne bénéficiaient pas de l'intervention, les couples de nouveaux parents qui participaient aux groupes de couples continus maintenaient leur niveau de satisfaction sur les cinq années suivantes jusqu'à ce que leurs enfants aient terminé la maternelle. Cinq ans après la fin des groupes de couples, tant la qualité des relations de couple que la qualité des relations parent-enfant mesurées lorsque les enfants avaient trois ans et demi étaient significativement corrélées avec l'adaptation des enfants à la maternelle (auto déclarations de l'enfant, évaluations des enseignants et résultats d'épreuves).

Une deuxième étude sur l'intervention, le *School Children and their Families Project*[16] a suivi 100 autres couples depuis l'année précédant l'entrée en maternelle de leur premier enfant jusqu'à ce que les enfants soient en 11e année (5e année du secondaire). Il y avait trois conditions pour l'assignation aléatoire — une occasion d'utiliser notre personnel comme consultant une fois par année (le groupe témoin), un groupe de couples qui mettait l'accent sur les relations parent-enfant pendant la période de discussion libre lors des soirées (l'approche la plus traditionnelle), ou un groupe de couples qui étaient plus centrés sur la relation entre les parents pendant ces périodes ouvertes. Lorsque les familles étaient évaluées pendant la maternelle et la première année, les parents ayant fait partie d'un groupe mettant l'emphase sur les relations parent-enfant avaient amélioré les aspects de leurs pratiques parentales que nous avions observées dans notre projet de salle de jeu, contrairement à ceux du groupe témoin qui ne montraient pas d'amélioration. En comparaison, les parents qui avaient participé à un groupe dans lequel les

animateurs étaient davantage centrés sur les problèmes de couple présentaient une diminution de leurs conflits pendant notre observation *et leurs pratiques parentales étaient devenues plus efficaces*.

Les deux variations de l'intervention ont affecté les enfants. Les enfants de parents appartenant aux groupes centrés sur les pratiques parentales ont amélioré leur image de soi et étaient moins susceptibles de présenter des comportements de timidité, de retrait ou de déprime à l'école. Les enfants de parents appartenant aux groupes centrés sur le couple ont été avantagés en ce sens qu'ils ont obtenu de meilleurs résultats aux épreuves administrées individuellement que les autres et qu'ils ont manifesté moins de comportements agressifs à l'école. Les interventions ont continué à avoir des répercussions significatives sur les familles au cours des dix années suivantes pour ce qui est de la qualité des relations de couple auto rapportées et observées ainsi que des problèmes de comportement des élèves. L'impact des groupes centrés sur le couple a toujours été égal ou supérieur à l'impact des groupes centrés sur les pratiques parentales.[17]

Conclusions

En résumé, nous avons montré grâce à des études corrélationnelles, que la qualité des relations parent-enfant et de couple est liée à l'adaptation scolaire précoce des enfants. Grâce aux études sur l'intervention, nous constatons que le changement du ton des relations de couple et parent-enfant a un impact causal à long terme sur l'adaptation des enfants à l'école.

Implications

L'accent que nous mettons sur les relations familiales en tant que contexte important pour les capacités des enfants à gérer les demandes de l'école élémentaire représente réellement un défi pour les décideurs politiques du milieu de l'éducation et pour le personnel scolaire. Nous suggérons de solliciter les parents avant l'entrée à l'école des enfants et nous croyons que les enfants profiteront d'une amélioration de la relation de leurs parents. L'expérience durant les années passées à consulter le personnel enseignant au niveau préscolaire et élémentaire, nous a permis de constater qu'ils sont peu nombreux à détenir une formation pour communiquer avec les parents, et qu'aucun n'est formé pour fournir des interventions qui pourraient améliorer le coparentage ou les relations de couple.

La solution de rechange évidente serait d'engager des éducateurs familiaux formés, des travailleurs sociaux, des infirmières ou des psychologues cliniciens pour offrir des services

d’approche et pour animer des groupes de couples. Bien entendu, cela occasionnerait des coûts. Ce qu’on ne connaît pas encore, c’est l’équilibre coûts-bénéfices. S’il en coûte plus cher à l’école et à la société de s’occuper des enfants qui ont des problèmes de comportement que de payer pour ces interventions centrées sur la famille, il est peut-être temps d’envisager une telle approche.

Références

1. 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; 2004:1-8. Disponible sur le site: http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Rimm-KaufmanFRxp.pdf. Page consultée le 19 mars 2009.
2. Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting*. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Erlbaum; 2002.
3. Pianta RC, Cox MJ, National Center for Early Development & Learning (U.S.), eds. *The transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub;1999.
4. Cowan PA, Heming G. How children and parents fare during the transition to school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
5. Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development.
6. Entwisle DR, Alexander KL. Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal* 1998;98(4):351-364.
7. Kellam SG, Simon MB, Ensminger ME. Antecedents in first grade of teenage drug use and psychological well-being: A ten-year community-wide prospective study. In: Ricks DF, Dohrenwend BS, eds. *Origins of psychopathology: Research and public policy*. Cambridge, NY: Cambridge University Press; 1983.
8. Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
9. Baumrind D. New directions in socialization research. *American Psychologist* 1980;35(7):639-652.
10. Steinberg L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence* 2001;11(1):1-19.
11. Parke RD, Buriel R. Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In: Damon W, ed. *Handbook of Child Psychology*. 5th ed. New York : J. Wiley; 1998: 463-552. Eisenberg N, ed. *Social, Emotional, and Personality Development*; vol 3.
12. Cowan CP, Cowan PA. *When Partners Become Parents : the Big Life Change for Couples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1999.
13. Barth JM, Parke RD. The impact of the family on children's early school social adjustment. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996: 329-361 The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development..
14. Cowan PA, Cowan CP. Interventions as tests of family systems theories: Marital and family relationships in children's development, and psychopathology. *Development and Psychopatholology* 2002;14:731-760.

15. Cowan PA, Cowan CP. *Five-domain models: Putting it all together*. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

16. Cowan CP, Cowan PA, Heming G. Two variations of a preventive intervention for couples: effects on parents and children during the transition to elementary school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

17. Cowan PA, Cowan CP. Group Interventions for parents of preschoolers: 10-year impact on family functioning and teen’s adaptation. Paper presented at: SRA Biennal Meeting; March 23-26, 2006; San Francisco, California.