ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

[Archived] Habiletés nécessaires à l’entrée à l’école : préparer les enfants à la transition entre le préscolaire et le primaire. Commentaires sur Love et Raikes, Zill et Resnick, et Early

Gary W. Ladd, Ph.D.

Arizona State University, États-Unis

Juin 2009, 2e éd.

Introduction

Comment pouvons-nous aider les nourrissons, les jeunes enfants et les enfants d’âge préscolaire à se préparer aux défis scolaires et à faire des progrès satisfaisants pendant les premières années de leur scolarité formelle? On s’intéresse à cette question depuis plus de trente ans, depuis le début des programmes compensatoires destinés à la petite enfance (par exemple, le programme *Head Start*). Cependant, son importance s’est accrue au cours des dernières années,

©2009-2026 ABILIO | PRÉPARATION À L'ÉCOLE

alors que des données de plus en plus nombreuses ont révélé que la performance des enfants au primaire (de la maternelle à la troisième année) a des répercussions majeures sur leur réussite scolaire ultérieure et sur leur vie.[1] Par conséquent, il est devenu prioritaire pour les parents, les éducateurs et les chercheurs de comprendre comment préparer au mieux les jeunes enfants à l'entrée à l'école et à la réussite scolaire.

Les efforts actuels pour traiter de ce sujet reposent en grande partie sur le concept « d'habiletés nécessaires à l'entrée à l'école ». Tel que l'ont défini plusieurs chercheurs, intervenants et décideurs politiques, ces habiletés signifient qu'au moment d'entrer à l'école (en maternelle), les enfants ont atteint un niveau de développement qui fait en sorte qu'ils réussiront probablement à s'adapter aux défis de la scolarisation formelle. Intentionnellement ou non, ce concept suggère qu'un des objectifs importants de la petite enfance est de s'assurer que les jeunes enfants parviennent à atteindre un état de « préparation » avant d'entrer à l'école primaire. Cependant, dans la pratique, cet objectif s'est révélé difficile à atteindre. Chaque année, un grand nombre d'enfants ont de la difficulté à s'adapter à l'école et ces données indiquent clairement que leur degré de préparation à la scolarisation formelle varie considérablement.

Le plus souvent, les écarts par rapport à cette norme implicite sont attribués aux différences relatives à l'éducation des enfants (par exemple, à la pauvreté, à la violence dans la communauté ou à la maison, à une socialisation dysfonctionnelle ou inadéquate), à la santé (retards de développement, déficiences, blessures, maladies chroniques), aux caractéristiques héréditaires (comme par exemple, les aptitudes, le tempérament, la personnalité) et à diverses combinaisons de ces facteurs.

Chaque article qui accompagne ce commentaire représente une tentative d'identifier, à partir de séries de recherches existantes, certains aspects du développement des jeunes enfants et de leur socialisation qui peuvent jouer un rôle capital dans la promotion des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école (par exemple le développement social, du langage et l'alphabétisation) et certains des processus qui semblent favoriser des formes spécifiques de préparation (par exemple, les programmes destinés aux nourrissons, aux jeunes enfants, les pratiques parentales, etc.). Comme ces chercheurs travaillent à partir de diverses perspectives et se concentrent sur différentes caractéristiques et expériences de socialisation des enfants, les données qu'ils examinent sont diversifiées et portent sur plusieurs facteurs susceptibles d'influencer la réussite scolaire des enfants.

Recherches et conclusions

Love et Raikes décrivent les qualités du développement des jeunes enfants qui, d'après le *National Education Goals Panel* (comité national des États-Unis chargé d'établir les objectifs de l'éducation), constituent les dimensions des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école. Les membres de ce comité ont également recensé les données ayant des répercussions sur l'efficacité des interventions précoces (programmes destinés aux nourrissons et aux jeunes enfants), lesquelles constituent une stratégie pour promouvoir ces habiletés. Cinq dimensions ont été citées comme étant des facettes importantes de ces habiletés : le développement physique et moteur des enfants, leur développement social, cognitif et affectif, l'apprentissage et le langage.

De plus, on a reconnu trois conditions complémentaires : la participation des enfants à des programmes préscolaires de grande qualité, la socialisation par les parents (en tant que premiers enseignants) ainsi qu'une alimentation et des soins de santé adéquats.

Ces objectifs s'accompagnent d'une analyse du rôle que les programmes pilotes et d'intervention précoce, surtout ceux ayant été élaborés et évalués auprès des nourrissons et des jeunes enfants, jouent dans la promotion des dimensions centrales des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école. Les chercheurs ont recensé les résultats de recherches sur quatre interventions exemplaires. Il s'agit du *Carolina Abecedarian Project* (CAP), du *Infant Health and Development Program* (IHDP), du *Comprehensive Child Development Program* (CCDP), et de l'évaluation nationale de *Early Head Start* (EHS).

Les chercheurs ont utilisé les résultats du CAP pour illustrer l'efficacité de la participation précoce des jeunes enfants aux programmes en ce qui concerne le développement cognitif. Contrairement aux enfants du groupe témoin, ceux qui étaient inscrits à ce programme y ont participé dès les premiers mois suivant leur naissance jusqu'à cinq ans et leur développement cognitif s'est accru de façon significative dès la période où les tout petits commencent à marcher et dès les années préscolaires.

De même, les résultats du IHDP ont été présentés comme preuve des effets de l'intervention précoce sur l'intelligence des enfants.

Les chercheurs ont utilisé les données recueillies lors du CCDP pour démontrer qu'un programme complet de services à la famille pouvait générer des gains de nature temporaire sur

plus d’un critère. Ce programme a commencé à améliorer le développement cognitif des enfants ainsi que certaines conditions complémentaires comme les habiletés d’éducation de la mère et le statut socio-économique des parents. Malheureusement, ces améliorations avaient disparu lors de l’entrée à l’école primaire.

Parmi tous les effets recensés du programme, ceux de l’évaluation du EHS figuraient parmi les plus impressionnants, parce qu’ils signifiaient que l’intervention contribuait non seulement à plusieurs aspects des habiletés nécessaires à l’entrée à l’école des jeunes enfants (de deux et de trois ans), mais parce qu’ils augmentaient aussi la qualité des conditions qui soutiennent l’augmentation de ces habiletés. Les chercheurs ont découvert que les enfants avaient fait des gains en matière de développement cognitif, social, du langage et de l’alphabétisation enseignée par les parents ainsi qu’en participant à des services de garde de grande qualité.

Zill et Resnick traitent d’une question similaire : à savoir si les expériences éducatives précoces favorisent les habiletés nécessaires à l’entrée à l’école. Cependant, contrairement à Love et Raikes, cet article est axé sur les bienfaits potentiels que les enfants plus âgés, de niveau préscolaire, peuvent obtenir en participant aux programmes d’éducation précoce.

La plupart des données recensées proviennent d’études expérimentales dont l’objectif était de suivre les enfants qui participaient à différents types de programmes préscolaires (ou qui faisaient partie de groupes témoins ou de groupes de comparaison) pendant un certain nombre d’années et de comparer leur développement en utilisant le critère des habiletés nécessaires à l’entrée à l’école.

En se basant sur les données disponibles, les auteurs ont suggéré que les enfants d’âge préscolaire retiraient de meilleurs bénéfices développementaux quand ils participaient à des programmes intensifs de qualité élevée, offerts dans des centres; et que les programmes qui se déroulaient selon un modèle théorique avaient tendance à démontrer des effets plus élevés que les programmes financés publiquement à grande échelle, surtout pour les enfants défavorisés.

Bien que le concept de programmes de qualité ne soit pas bien défini, il contribue modestement à plusieurs aspects du développement précoce qui peuvent influencer les habiletés nécessaires à l’entrée à l’école, y compris la compétence langagière et d’alphabétisation, les habiletés de jeu et la capacité de prendre part à des interactions positives avec les pairs et avec les enseignants, ainsi que la motivation à réussir.

Dans le dernier article de cette série, Early nous encourage à ne pas considérer uniquement les années du nourrisson, du jeune enfant et le milieu du préscolaire, mais aussi les développements liés aux habiletés nécessaires à l'entrée à l'école qui se produisent plus près du moment de l'entrée à l'école. Ici, on s'intéresse à la période de la transition entre le préscolaire et l'école, et l'auteur soutient que les nombreux facteurs qui surviennent à cette étape (c'est-à-dire avant, pendant et après la transition) peuvent favoriser ou entraver l'acquisition de ces habiletés. Parmi les résultats considérés, on retrouve ceux des enquêtes sur les programmes et les services d'amélioration de la transition – les pratiques scolaires ou celles des enseignants et des parents qui visent à faciliter la transition vers l'école primaire.

Malheureusement, cette recension révèle clairement que la plupart des enfants reçoivent très peu d'aide officielle avant d'entrer à l'école, et que plusieurs services sont de nature superficielle et ont tendance à être mis en place tardivement, juste avant l'entrée en maternelle (comme inviter les parents et les enfants à des rencontres de pré inscription, à des portes ouvertes, etc.). Les services destinés à préparer les enfants à réussir les transitions scolaires, surtout ceux qui sont mis en place bien avant que les enfants n'entrent à l'école, sont rares et peu souvent basés sur des pratiques ou principes développementaux solides.

Bien que les données obtenues à partir d'enquêtes signifient que plusieurs obstacles pragmatiques empêchent l'implantation de telles pratiques, tous ne semblent pas insurmontables. Comme le fait remarquer Early, il est particulièrement important de concevoir des pratiques de pré transition qui encouragent les enfants à tisser et à maintenir des liens avec des personnes qui peuvent favoriser les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école et les soutenir, avant, pendant et après la transition vers l'école (par exemple, des enseignants, des amis, des futurs camarades de classe).

Implications pour le développement et les politiques

La plus grande partie de l'information présentée dans ces recensions concorde avec la prémisse selon laquelle les expériences éducatives précoces complètent le développement des enfants et contribuent à les préparer aux défis de la scolarisation formelle. Les données suggèrent que les services de garde à temps plein, surtout ceux qui offrent aussi du soutien social pour les enfants et les parents, peuvent être bénéfiques pour les très jeunes enfants (nourrissons et tout petits). De même, certaines données indiquent que les enfants d'âge préscolaire qui participent à des programmes d'éducation précoce sont mieux préparés pour l'école, surtout s'il s'agit de

programmes de grande qualité. Bien que non vérifiées empiriquement, les avancées conceptuelles appuient l'hypothèse selon laquelle les pratiques et les programmes qui améliorent la transition entre le préscolaire et la maternelle augmenteront les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école.

Cependant, les auteurs de ces recensions reconnaissent aussi que la théorie et les données actuelles ne suffisent pas à soutenir l'hypothèse selon laquelle les programmes éducatifs et les pratiques précoces favorisent le développement des enfants au point d'influencer leurs habiletés nécessaires à l'entrée à l'école. On ne sait toujours pas clairement quels types d'expériences éducatives précoces réussissent le mieux à promouvoir ces habiletés ni quels aspects ces programmes touchent.

D'après l'analyse de Love et Raikes sur les programmes d'intervention précoce, il semble que les données empiriques soient plus solides dans certains domaines de croissance du développement de l'enfant que d'autres. Alors que plusieurs études rapportent des gains en matière de développement cognitif, le développement d'autres caractéristiques reliées aux habiletés nécessaires (comme le langage et le développement social) n'est pas aussi bien documenté.

De plus, il nous reste beaucoup de choses à apprendre sur les liens longitudinaux entre la participation des enfants aux programmes d'éducation précoce et leurs habiletés nécessaires à l'entrée à l'école. Il est tentant de conclure que les gains très précoces en matière de développement cognitif se transforment en habiletés nécessaires à la scolarisation plusieurs années après l'entrée à l'école, mais comme le font remarquer Love et Raikes, la confirmation empirique de ce lien reste rare.

De plus, si de tels liens existent, la prochaine étape cruciale consistera à explorer les mécanismes ou les processus susceptibles d'expliquer comment les programmes d'éducation ou les services de garde précoces peuvent influencer les habiletés ultérieures nécessaires à l'entrée à l'école (par exemple, quelles caractéristiques de ces programmes et services favorisent le développement de l'enfant dans certaines habiletés spécifiques?).

Zill et Resnick considèrent ce défi de recherche comme un objectif central pour les chercheurs qui désirent comprendre comment les programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants aident ceux d'âge scolaire à se préparer à l'école. Ils suggèrent que les chercheurs examinent de plus près les effets des caractéristiques spécifiques des programmes en considérant les différentes

dimensions des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école, et dans ce but, qu'ils mettent au point un programme de recherche dans lequel les programmes et les méthodes d'enseignement seraient systématiquement différents et documentés. (Par variation de programme, on entend par exemple, la promotion des habiletés préscolaires par opposition à l'enrichissement du langage; et la littérature émergente par opposition au développement social et affectif, etc. En ce qui a trait aux méthodes d'enseignement, il s'agit entre autres de méthodes didactiques, orientées vers le jeu, d'activités de découverte et d'apprentissage, etc.).

Cet objectif nécessite de comprendre les dimensions des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école pouvant être modifiées par les variations des programmes. De plus, les récents efforts visant à définir les « domaines de préparation » ou à spécifier les types de caractéristiques, de compétences et d'habiletés que les enfants devraient posséder avant d'entrer à l'école recoupent cet objectif.[3] Il s'agit clairement d'objectifs importants pour la recherche future, et les résultats de telles études risquent d'augmenter considérablement les connaissances existantes.

En ce qui concerne la perspective des politiques, l'absence de consensus sur ce qui constitue les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école est manifeste. La pléthore de définitions qui apparaissent dans les articles accompagnant ce commentaire, et le fait que la signification de ce concept fasse encore l'objet d'un débat public et scientifique illustrent l'absence de spécificité conceptuelle. On a par exemple démontré que les enseignants, les directeurs et les autres personnes en mesure d'énoncer et d'implanter des pratiques et des politiques éducatives (par exemple, les législateurs) ne s'entendent pas toujours sur ce qui constitue exactement les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école pour la scolarisation formelle. Entre autres, les résultats d'une étude[2] ont montré que, même si les enseignants et les directeurs considèrent l'habileté des enfants à participer à des interactions significatives comme un indicateur important des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école, les législateurs ont surtout insisté sur la préparation des enfants à effectuer des tâches préscolaires spécifiques (comme connaître l'alphabet, être attentif, écrire avec un crayon).

Tel qu'il a été stipulé ailleurs,[3] les futures tentatives de conceptualisation des habiletés nécessaires devraient aussi reposer sur une analyse empirique des prédicteurs de la réussite scolaire précoce, c'est-à-dire, sur des recherches touchant les caractéristiques de l'enfant et de l'école étroitement liées aux indicateurs de la compétence ou de la réussite scolaire précoces.

En ce qui concerne les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école, la définition par défaut semble provenir de l'hypothèse selon laquelle *les enfants* devraient être prêts à s'adapter aux exigences de l'éducation formelle. L'interprétation habituelle de cette prémisse est qu'étant donné que les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école font partie de l'enfant, les éducateurs préscolaires et les parents doivent lui inculquer certaines formes de « préparation » (par exemple, des compétences scolaires, sociales et affectives) avant son entrée en maternelle. Les idées issues de ce concept représentent non seulement des considérations politiques importantes, mais elles offrent une base conceptuelle prometteuse pour la recherche future.

Enfin, comme le souligne Early, les relations des enfants jouent un rôle important pendant la transition vers la scolarisation formelle. Généralement, les décideurs politiques n'ont pas porté autant d'attention à cette facette du développement de l'enfant qu'à d'autres prédicteurs potentiels des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école (par exemple, le développement cognitif, du langage, la littérature émergente, etc.). Au cours des récentes années cependant, les données de plus en plus nombreuses ont commencé à corroborer la prémisse selon laquelle cet aspect et les autres aspects du développement social des enfants étaient des précurseurs des conditions interpersonnelles et psychologiques (comme la curiosité, l'intérêt, l'attention, la motivation, le soutien et la sécurité) qui permettent aux enfants de réussir à l'école primaire.

Les résultats de plusieurs études suggèrent entre autres que le fait d'effectuer des tâches sociales avec succès lors de l'entrée à l'école (comme se faire des amis, être accepté par les camarades de classe, établir une relation étroite plutôt que conflictuelle avec l'enseignant) a d'importantes répercussions sur : a) l'importance que les enfants attachent à l'école, b) leur « sentiment d'appartenance », c) leur acceptation du rôle d'étudiant, d) leur participation et leur engagement dans des activités de la classe et enfin e) sur la façon dont ils profitent de leur expérience de scolarisation au plan éducatif.[4,5,6,7,8,9]

De plus, la recherche a aussi démontré que les relations sociales et la compétence des enfants pendant les années préscolaires étaient des prédicteurs significatifs de leur adaptation interpersonnelle après leur entrée à l'école.[10] À cause de cela, les recensions sur la recherche en éducation accordent de plus en plus de considération au contexte social et affectif de la scolarisation précoce et à sa relation avec le niveau de scolarité.[1,6,8,9]

De même, les déclarations sociales des politiques contemporaines commencent à accorder de plus en plus d'attention aux précurseurs sociaux des habiletés nécessaires à l'entrée à l'école.

Dans un de ces rapports, Raver[11] a indiqué que le développement social et affectif des enfants était un aspect important de leurs habiletés nécessaires à l'entrée à l'école, de leur réussite et de leurs apprentissages futurs. Elle recommande en particulier d'élargir le programme de l'école élémentaire afin d'inclure des tâches qui favorisent l'adaptation comportementale et affective des enfants, et que le personnel scolaire évalue régulièrement ces aspects du développement tout au long des premières années du primaire.

Références

1. 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.
2. Wesley PW, Buysse V. Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly* 2003;18(3):351-375.
3. Ladd GW, Herald SL, Puccia K. School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*. Sous presse.
4. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Wentzel KR, Juvonen J, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.
5. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:43-77. *The Minnesota symposia on child psychology*; vol 23.
6. Ladd GW. Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago, Ill: University of Chicago Press; 1996:363-386.
7. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.
8. Perry KE, Weinstein RS. The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist* 1998;33(4):177-194.
9. Wentzel KR. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 1991;61(1):1-24.
10. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
11. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18. Disponible sur le site: http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr16-3.pdf. Page consultée le 30 septembre 2005.