

PRÉPARATION À L'ÉCOLE

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

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

Murray School of Education, Charles Sturt University, Australie

Mars 2017, 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. Bien que certains auteurs dans ce domaine tiennent compte de caractéristiques propres à l'enfant, à la famille, à l'école et à la communauté,⁴ l'accent est souvent principalement mis sur la préparation académique de chaque enfant ou, parfois, de groupes d'enfants.^{5,6} 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,⁷ mais elles tiennent aussi compte de ce qui se produit au sein des environnements sociaux et culturels auxquels ils sont exposés, notamment la famille,⁸ l'école et la communauté.⁹⁻¹¹

Sujet

L'entrée à l'école constitue une étape clé pour les individus.¹² 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, 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.¹³

La recherche souligne l'importance des facteurs influençant la transition qui relèvent de l'école. En effet, on a noté que « presque tous les enfants sont à risque d'une transition difficile ou moins réussie si leurs caractéristiques individuelles sont incompatibles avec les caractéristiques de l'environnement qu'ils rencontrent »,¹⁴ et 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. »¹⁵

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.^{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

Récemment, 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 positives?

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. 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 en Australie et ailleurs ont cherché à répondre à ces questions.

Dans cette discussion, nous nous appuyons sur un récent rapport d'une recherche menée en Australie en 2013-2014.³

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 le foyer, les milieux préscolaires et l'école se construit.

Des relations fortes soutiennent des transitions efficaces. 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.

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.²⁵

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.²⁶⁻²⁸ 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.²⁹

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 fort³⁰ 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 bioécologique³¹ 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,³²⁻³⁴ un lien qui s'explique en grande partie par l'accessibilité à une gamme variée d'expériences.¹⁶

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 reconnaître 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.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.^{38,39} Bien qu'une telle communication puisse rencontrer plusieurs défis, notamment le manque de connaissances sur le rôle des éducateurs dans les autres milieux³⁷ et la variabilité des attentes envers les expériences de transition,⁴⁰ 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, ainsi que sur une compréhension locale de l'école et de ce qu'il faut pour réussir.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.

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. 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. Des présomptions sur le statut socio-

économique et la pauvreté peuvent teindre les problématiques explorées.

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. Rosier K, McDonald M. *Promoting positive education and care transitions for children*. Communities and Families Clearinghouse Resource Sheet; 2011. <https://aifs.gov.au/cfca/publications/promoting-positive-education-and-care-transitions-children>. Accessed February 17, 2017.
3. Dockett S, Perry B. *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government; 2014. http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0015/1101093/continuity.pdf. Accessed February 17, 2017.
4. Britto P, Limlingan M. *School readiness and transitions*. UNICEF; 2012. https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf. Accessed February 17, 2017.
5. 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. <http://www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip02.pdf>. Accessed February 17, 2017.
6. 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.
7. Ecclestone K, Biesta G, Hughes M. (2010). Transitions in the lifecourse. In: Ecclestone K, Biesta G, Hughes M eds. *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge; 2010:1-15.
8. Griebel W, Niesel R. A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years* 2009;29(1):59-68.
9. Biddulph F, Biddulph J, Biddulph C. The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis. New Zealand Ministry of Education; 2003. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/5947>. Accessed February 17, 2017.
10. Bowes J, Harrison L, Sweller N, Taylor A, Neilsen-Hewett C. From child care to school: Influences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school. Research report to the NSW Department of Community Services; 2009. http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0008/321596/research_childcare_school.pdf. Accessed February 17, 2017.
11. 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.
12. Elder GH, jr. The life course as developmental theory. *Child Development* 1998;69:1-12.
13. Graue ME. The answer is readiness- now what is the question? *Early Education and Development* 2006;17(1):43-56. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15566935eed1701_3. Accessed February 17, 2017.
14. Peters S. *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education; 2010.
15. Dockett S, Perry B, Kearney E. School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities? 2010. <http://www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip02.pdf>. Accessed February 17, 2017.
16. 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.
17. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press; 2003.
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. In press.
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 (ETC) Research Group. *Transition to school: Position statement*. Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University; 2011.
21. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Policy lever 1: Setting out quality goals and regulations. Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>. Published October 1, 2012. Accessed February 17, 2017.
22. The World Bank. Early Childhood Development. <http://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment/overview>. Updated December 22, 2015. Accessed February 17, 2017.
23. Moss P. The relationship between early childhood and compulsory education: A proper political question. In: Moss P, ed. *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge; 2013:2-49.
24. Mashburn AJ, Pianta RC. Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*. 2006;17(1):151-176.
25. 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.
26. Bull A, Brooking K, Campbell R. Successful home-school partnerships. Education counts. Ministry of Education, New Zealand. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/28415/3>. Published June 2008. Accessed February 17, 2017.
27. 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.
28. Rosenberg H, Lopez M, Westmoreland H. Family engagement: A shared responsibility. Harvard Family Research Project. FINE Newsletter, November 2009. <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-engagement-a-shared-responsibility>. Accessed February 17, 2017.
29. Rimm-Kaufman S, Pianta RC (2000). 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.
30. Coleman JS. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 1988;94:95-120.
31. 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
32. Leventhal T, Brooks-Gunn J. Children and youth in neighbourhood contexts. *Current Directions in Psychological Science*. 2003; 12:27-31.
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. Clark, A. Understanding community: A review of networks, ties and contacts. ESRC National Centre for Research Methods. NCRM Working Paper Series 9/07, May 2007. http://eprints.ncrm.ac.uk/469/1/0907_understanding_community.pdf. Accessed February 17, 2017.
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. *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press; 2007.

38. Hopps K. Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*. 2014;34(4):405-419. doi:10.1080/09575146.2014.963032.
39. Petriwskyj A, Thorpe K, Tayler C. Trends in the construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*. 2005;13(1):55-69.
40. Timperley H, McNaughton S, Howie L, Robinson V. Transitioning children from early childhood education to school: teacher beliefs and transition practices. *Australian Journal of Early Childhood*. 2003;28(2):32-38.
41. Graue ME. Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing; 1999:109-142.