ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants



# 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

©2025-2026 ABILIO | PRÉPARATION À L'ÉCOLE

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.