ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

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

©2025-2026 ABILIO | PRÉPARATION À L'ÉCOLE

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.