

Transition vers l'école et préparation à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant

Sara Rimm-Kaufman, Ph.D. & Lia Sandilos, Ph.D.

University of Virginia, États-Unis

Juillet 2017, 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} Aux États-Unis, l'objectif principal de Goals 2000 établi par le National Education Goals Panel était de « s'assurer que tous les enfants qui entrent à l'école soient prêts à apprendre. »³ Environ deux décennies plus tard, le système américain d'éducation à la petite enfance a sensiblement évolué en termes d'investissement, d'effectifs et de perfectionnement du personnel,^{4,5} et cela dans l'optique de favoriser la maturité scolaire. En 2015, une loi portant sur la réussite scolaire pour tous, connue sous le nom de « Every Student Succeeds Act » (ESSA) a réaffirmé l'importance de la maturité scolaire en demandant aux États de consigner la manière dont les programmes de prématernelle permettent le

développement des compétences de base. Partout dans le monde, les pays investissent en vue d'améliorer la qualité et la portée de leur système d'éducation à la petite enfance, comme en témoigne l'augmentation de 16 % des effectifs de prématernelle dans le monde entre 1990 et 2014.⁶

Sujet

Il n'existe actuellement aucun indicateur permettant de savoir si un enfant est prêt pour l'école maternelle.^{7,8} Cette préparation comprend 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'alphabetisation, 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, se stabilisent nettement après les premières années d'école.^{10,11} Par ailleurs, on reconnaît que les interventions ont plus de chances de réussir pendant les premières années d'école.¹² Ainsi, 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 ».

Ce bref rapport résume les données sur la transition vers l'école et sur les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école dans le but de décrire les définitions des diverses parties prenantes sur ces aptitudes, sur leurs caractéristiques et sur ces aptitudes en tant que conséquences des expériences au cours de la petite enfance.

Contexte pratique

Les enfants et leur famille vivent une importante discontinuité lorsqu'ils effectuent la transition vers la maternelle. Ce changement est remarquable malgré le fait que près de 80 % des enfants américains se font régulièrement garder par des personnes autres que leurs parents avant cette transition.¹³ 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.

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. L'instruction des mathématiques et de l'écrit dirigée par l'enseignant prend une place de plus en plus

importante dans les classes de maternelle, alors que le jeu libre en classe et le temps périscolaire se raccourcissent.¹⁴

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. Une enquête nationale auprès des enseignants de maternelle, dont l'objectif était d'étudier les avis des enseignants sur la transition scolaire, a révélé que près de la moitié des enfants entrant à l'école avaient éprouvé des difficultés lors du passage à la maternelle. Parmi celles-ci, la difficulté à suivre les consignes constitue le problème le plus fréquemment relevé par les enseignants de maternelle.¹⁵ 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.¹⁶ Quelques initiatives prometteuses ont été annoncées, notamment : l'élargissement de l'accès aux programmes préscolaires de qualité,¹⁷ l'augmentation des activités préparant à l'entrée en maternelle,¹⁸ et la création de liens plus solides entre le milieu familial et le milieu scolaire.¹⁹

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.²⁰ Par exemple, dans les établissements préscolaires américains « Head Start », 29 % des enfants et familles sont afro-américains, 38 % sont identifiés comme « Latinos », et 29 % parlent une langue étrangère à la maison (différente de l'anglais).²¹ Les approches prometteuses permettant de soutenir la transition des enfants vers la maternelle doivent identifier et exploiter toute la diversité des forces familiales.

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 étude nationale des enseignants de maternelle effectuée par le National Center for Educational Statistics a montré que les enseignants considéraient les enfants comme « aptes » s'ils étaient en bonne santé physique, bien reposés et bien nourris, capables de communiquer oralement leurs besoins, désirs et pensées, curieux et enthousiastes face à de nouvelles activités. Étonnamment, les enseignants n'accordaient pas d'importance particulière aux compétences en calcul, en lecture ou en écriture.²² Selon une autre étude, les enseignants accordent davantage d'importance aux aptitudes d'autorégulation et de communication qu'aux compétences académiques.²³ En revanche, les parents définissent généralement les aptitudes à l'entrée à l'école en termes de compétences scolaires, comme celle de compter, nommer des objets, ou identifier des lettres.²⁴

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, 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.²⁵ Des travaux de méta analyse montrent 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.²⁶ Ces 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.^{27,28} Celles-ci sont d'ordre neurobiologique et procurent une base pour plusieurs des comportements et habiletés requis à la maternelle.²⁹⁻³¹ 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.^{32,33}

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, émotions positives, et comportement prosocial) sont associées aux résultats scolaires et à la participation en classe des élèves de maternelle.³⁴⁻³⁶ À l'inverse, les problèmes de comportement, tels que l'agressivité ou le retrait, perturbent l'apprentissage en classe.³⁷

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, ces effets disparaissent vers la troisième année.^{38,39} 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.⁴⁰

Quels sont les antécédents des « aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école? »

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 entre l'enseignant et l'enfant dans les classes de la petite enfance peuvent améliorer les capacités socioaffectives et académiques des élèves.⁴¹⁻⁴⁴ Les environnements préscolaires ou les services de garde de qualité prédisent une adaptation facilitée à la maternelle,⁴⁵ améliorent les compétences préscolaires, renforcent les habiletés sociales et d'autorégulation⁴⁶ et réduisent la probabilité de certains problèmes comme le redoublement.⁴⁷ Une meilleure formation de l'intervenant en services de garde et un ratio enfant-personnel réduit ont aussi été

associés à la compétence cognitive avant l'entrée à l'école.⁴⁸ 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.^{49,50}

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, particulièrement la sensibilité et la stimulation parentale, et la réussite scolaire précoce.⁵¹⁻⁵⁵ 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.^{56,57} 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, présage de l'obtention de bons résultats plus rapidement.⁵⁸

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. Les enseignants et les parents ont différentes définitions de ces aptitudes – les enseignants insistent sur les aptitudes dans les domaines sociaux et d'autorégulation, alors que les parents mettent l'accent sur les aptitudes scolaires de base. 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 n'est pas un indicateur efficace des aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école. Les prédicteurs précoces de la réussite scolaire indiquent la contribution de relations positives avec les pairs et de processus familiaux stimulants et sensibles, et à certains égards, d'environnements de garde de qualité.

Implications

Les programmes conçus pour préparer les enfants à la maternelle devraient s'attacher à renforcer les aptitudes d'autorégulation, et leurs habiletés sociales et cognitives des enfants.⁵⁹ Les parents, tout comme les enseignants de la petite enfance contribuent largement à cette préparation.

Il est essentiel pour les spécialistes d'avoir conscience du caractère multidimensionnel d'une telle préparation et de l'importance des relations précoces entre les enseignants et les enfants. Des

pratiques de transition sont nécessaires afin d'aider les familles et les écoles à développer des attentes cohérentes pour l'année de maternelle. Étant donné la diversité grandissante dans les écoles américaines et l'augmentation de la rigueur académique dans les premières années scolaires, des ressources supplémentaires dédiées à de telles pratiques de transition pourraient être bénéfiques pour les enfants, particulièrement pour ceux qui sont à risque de problèmes scolaires précoces.

Références

1. Magnuson KA, Ruhm C, Waldfogel J. Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review* 2007;26(1):33-51.
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. Barnett WS, Friedman-Krauss A, Gomez R, Horowitz M, Weisenfeld GG, Brown KC, Squires, JH. *The state of preschool 2015: State Preschool Yearbook*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2016.
5. U.S. Census Bureau. Table A-1. School enrollment of the population 3 years old and over, by level and control of school, race, and Hispanic origin: October 1955 to 2015. <https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/school-enrollment/cps-historical-time-series.html>. Accessed July 18, 2017.
6. UNESCO Institute for Statistics. Gross enrollment ratio, pre-primary, both sexes. <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.ENRR>. Accessed July 18, 2017.
7. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S. *Reconsidering children's early development and learning toward common views and vocabulary: National Education Goals Panel*. Darby, PA: Diane Publishing; 1998.
8. Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. *The Head Start child development and early learning framework: Promoting positive outcomes in early childhood programs serving children 3-5 years old*. 2011. Contract no. HHSP233201000415G.
9. U.S. Department of Education. Race to the Top - Early Learning Challenge (RTT-ELC) Program - Definitions: Essential domains of readiness. <https://www.ed.gov/early-learning/elc-draft-summary/definitions>. Accessed July 18, 2017.
10. Alexander KL, Entwisle DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(2):1-157.
11. Entwisle DR, Alexander KL. Early schooling and social stratification. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing; 1998:13-38.
12. Ramey CT, Ramey SL. Intensive educational intervention for children of poverty. *Intelligence* 1990;14(1):1-9.
13. Redford J, Desrochers D, Hoyer KM. The years before school: Children's non-parental care arrangements from 2001 to 2012. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics; 2017. NCES 2017-096.
14. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open* 2016;2(1):1-31.
15. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC, Cox MJ. Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(2):147-166.

16. 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.
17. Watson S. *The right policy at the right time: The Pew pre-kindergarten campaign*. Washington, DC: Pew Center on the States; 2010.
18. LoCasale-Crouch J, Mashburn AJ, Downer JT, Pianta RC. Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(1):124-139.
19. Dearing E, Kreider H, Simpkins S, Weiss HB. Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology* 2006;98(4):653-664.
20. Zill N, Collins M, West J, Germino-Hausken E. *Approaching Kindergarten: A Look at Preschoolers in the United States*. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 1995. NCES 95-280.
21. Head Start Early Learning and Knowledge Center. Head Start program facts: Fiscal year 2015. 2015; Available at: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/data-ongoing-monitoring/article/head-start-fact-sheets>
22. United States Department of Education. Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 1993. NCES 93-257. <https://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp>. Accessed July 18, 2017.
23. 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.
24. 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.
25. Meisels SJ. Assessing readiness. In: Pianta RC, Cox M, eds. *The transition to kindergarten: Research, policy, training, and practice*. Baltimore, MD: Paul Brooks Publishers; 1999:39-66.
26. La Paro K, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 2000;70(4):443-484.
27. 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.
28. 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.
29. Blair C, Diamond A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 2008;20(3):899-911.
30. Clark CA, Pritchard VE, Woodward LJ. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1176-1191.
31. 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.
32. 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.
33. 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.
34. 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.

35. 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.
36. Ladd GW. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 1990;61(4):1081-1100.
37. 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):775-98.
38. Kinard E, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986;79(6):366-372.
39. Stipek D, Byler P. Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2001;22(2):175-189.
40. Fletcher J, Kim T. The effects of changes in kindergarten entry age policies on educational achievement. *Economics of Education Review* 2016;50:45-62.
41. 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.
42. 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.
43. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2):625-638.
44. 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* 2016;[Epub ahead of print]. doi:10.1111/cdev.12703
45. Howes, C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology* 1990;26(2):292-303.
46. Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team. *Cost, quality and child outcomes in child care centers, Technical report*. Denver, Colo: University of Colorado at Denver, Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy; 1995.
47. Zill N, Collins M. Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement; 1995. NCES No. 95-280. <https://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf>. Accessed July 18, 2017.
48. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process and outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199-206.
49. 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.
50. 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/>. Accessed July 18, 2017.
51. Estrada P, Arsenio WF, Hess RD, Holloway SD. Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology* 1987;23(2):210-215.
52. Comer JP, Haynes NM. Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal* 1991;91(3):271-277.

53. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York, NY: Cambridge University Press; 1991:190-221.
54. 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.
55. 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.
56. Bradley RH, Caldwell BM, Rock SL. Home environment and school performance: A ten year follow up and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988;59(4):852-867.
57. Belsky J, MacKinnon C. Transition to School: Developmental Trajectories and School Experiences. *Early Education and Development* 1994;5(2):106-119.
58. 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.
59. Raver CC. Emotions Matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.