

La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année

Stéphanie Duval

Candidate au doctorat en psychopédagogie
Université Laval

Caroline Bouchard

Professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval

Résumé

Lors de la transition préscolaire-primaire, les changements qui surviennent sur le plan de l'environnement pédagogique (gestion de l'espace, du temps et des interactions enseignante-enfant) peuvent amener certains enfants à vivre des difficultés dans leur ajustement socioscolaire. Cet article, qui prend appui sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), vise d'abord à dégager les différents changements qui s'opèrent lors de ce moment de passage de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. Il comporte ensuite une réflexion quant aux moyens de favoriser la transition vers le primaire, voire l'ajustement socioscolaire de l'enfant de première année. De manière plus large, l'objectif de l'article consiste à examiner comment les enseignantes de première année peuvent favoriser cet ajustement. Trois pistes de solution seront alors présentées : il sera question de la quantité et de la qualité des pratiques de transition, ainsi que de l'harmonisation des pratiques pédagogiques entre la maternelle et la première année.

Mots-clés

Transition/Préscolaire/Première année du primaire/Ajustement socioscolaire

La transition du préscolaire vers le primaire

Le passage de l'éducation préscolaire¹ vers l'enseignement primaire représente une transition scolaire majeure dans la vie de l'enfant (Ahtola *et al.*, 2011). En comparaison avec l'environnement pédagogique de la maternelle, qui mise sur le jeu comme contexte d'apprentissage et de développement, celui du primaire consiste en l'entrée de l'élève dans un monde formel, plus axé sur l'enseignement systématique de différentes matières scolaires (par exemple, le français). Au Québec, le programme d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) vise le développement, chez l'enfant,

¹ Dans le cadre de cette étude, l'éducation préscolaire représente la maternelle 5 ans. Au Québec, toutes les commissions scolaires se doivent de l'offrir, mais sa fréquentation demeure facultative.

de six compétences² qui s'insèrent dans un processus de développement global. Le développement global peut être défini comme le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice et psychomotrice, sociale, affective, cognitive et langagière) dans ses différents milieux de vie (Bouchard, 2012). Le jeu et l'activité spontanée représentent chez le jeune enfant la manière d'apprendre et de se développer par excellence (Bouchard, 2012; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009; Trawick-Smith, 2012), ceci l'amenant à exploiter l'ensemble de ses potentialités, tout en lui donnant le goût d'être à l'école (MEQ, 2001).

Dans cette visée, le rôle de l'enseignante³ consiste à étayer le jeu de l'enfant en agissant comme guide afin qu'il développe des stratégies, des attitudes et des habiletés liées aux différentes compétences, et ce, de manière plus poussée. Par exemple, l'enseignante peut aider un enfant à terminer un casse-tête en le questionnant et en lui proposant de nouvelles stratégies. Le fait de guider l'enfant dans son jeu, notamment par le dialogue, lui permet graduellement de réaliser seul une activité (ici un casse-tête d'une certaine complexité pour son âge) alors qu'il n'était pas en mesure de le faire au préalable (Bodrova et Leong, 2011; Callison, 2001; Karpov, 2009). Les temps de jeu représentent des occasions privilégiées lors desquelles l'enseignante peut observer l'enfant afin de prévoir des activités selon ses besoins et ses intérêts. Ainsi, l'étayage consiste en une intervention pédagogique adaptée au niveau de développement de chacun des élèves de la maternelle et résultant en une intention pédagogique qui mène à élargir les connaissances des enfants et qui vise à les préparer progressivement à leur entrée au primaire.

L'espace de la classe de la maternelle est généralement divisé en différents centres d'apprentissage, souvent appelés « coins » ou « aires de jeu » (par exemple, le coin peinture). Cette manière d'organiser l'espace amène l'enfant à acquérir plusieurs habiletés grâce au jeu, voire à apprendre et à se développer globalement par l'apprentissage actif. L'apprentissage actif suppose que l'enfant apprend dans l'action : il construit sa compréhension du monde grâce à l'exploration, à la manipulation, à l'observation, à l'interaction, et à l'imitation (Ministère de la Famille et des Aînés, 2002). Ainsi, l'environnement pédagogique de la maternelle est conçu de manière à respecter le niveau de développement de l'enfant et sa manière d'apprendre. L'horaire de la maternelle est également adapté aux besoins des enfants : il est souvent moins long que celui du primaire et la routine comprend habituellement la causerie, des temps de jeux, la collation, le repos, etc. Enfin, les classes de maternelle peuvent accueillir de 15 à 20 enfants, ce qui permet à l'adulte d'offrir un soutien plus individualisé à chacun d'eux (Bart, Hajami et Bar-Haim, 2007).

Dès l'entrée de l'élève en première année, les situations d'apprentissage issues du jeu sont souvent limitées et une approche misant sur l'acquisition de notions disciplinaires grâce à l'enseignement systématique est souvent valorisée (Bédard, 2002; Bouchard, 2012; Duval et Bouchard, soumis; Florin et Crammer, 2010; Morin, 2007). De manière

² Les six compétences de la maternelle sont les suivantes : Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur (C1), Affirmer sa personnalité (C2), Interagir de façon harmonieuse avec les autres (C3), Communiquer en utilisant les ressources de la langue (C4), Construire sa compréhension du monde (C5), et Mener à terme une activité ou un projet (C6).

³ L'emploi du féminin reflète la plus grande représentativité des femmes dans les milieux éducatifs.

plus précise, le programme éducatif de la première année est organisé en fonction de domaines d'apprentissage précis (par exemple, les mathématiques) et il priorise l'acquisition de savoirs formels. Selon Pianta et Stuhlman (2004), les élèves qui font la transition vers le primaire doivent apprendre à rester assis et concentrés sur de plus longues périodes de temps, en plus de réaliser des devoirs et d'être soumis à des évaluations. De plus, l'aménagement de la classe de première année diffère habituellement de celui de la maternelle. En effet, l'enseignante doit prévoir l'espace de manière à favoriser l'apprentissage des élèves par l'entremise de l'enseignement systématique, tout en assurant une gestion de classe qui encourage l'autonomie et la concentration. L'élève de première année détient ainsi un pupitre personnel, en plus de posséder son propre matériel scolaire. L'horaire de la première année est habituellement plus long que celui de la maternelle et l'enfant doit s'adapter aux tâches disciplinaires. Enfin, la classe de première année peut recevoir de 18 à 26 enfants, ce qui amène l'enseignante à orienter davantage les moments d'interaction vers l'aspect scolaire en grand groupe (par exemple, apporter des précisions sur la matière) (Bart *et al.*, 2007).

Ces changements dans l'environnement pédagogique peuvent amener certains enfants à plus ou moins bien s'ajuster. O'Kane et Hayes (2006) rapportent que, selon la perception des enseignants, près du quart des enfants vivent des difficultés de transition lors de leur entrée à l'école. À ce sujet, Bodrova et Leong (2011) soulignent que certains enfants commencent la première année sans avoir fait les gains développementaux qui assurent l'efficacité de l'apprentissage au primaire. Ceci peut amener ces enfants à vivre des difficultés dans leur ajustement socioscolaire, c'est-à-dire dans leur capacité à s'ajuster aux nouvelles exigences sociales et scolaires du milieu éducatif (par exemple, être capables de suivre les règles et de rester concentrés sur de longues périodes de temps). Il importe donc de s'arrêter au passage vers la première année, car la manière dont les enfants s'adaptent à leur nouvel environnement est fortement reliée à leur réussite éducative présente et ultérieure (Alexander et Entwisle, 1988; Durlak, 1997).

C'est justement en se souciant de cette transition vers la première année que l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a lancé, en 2001, un appel en faveur d'une approche plus unifiée de l'apprentissage entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Certains pays, tels que la France, ont alors implanté des stratégies visant à faire de l'école primaire un lieu préconisant une approche pédagogique qui s'inscrit en continuité avec celle de l'éducation préscolaire (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2012). Si de telles mesures ont été mises en place au plan international, force est toutefois de constater que le Québec, tout comme le reste du Canada, fait figure de parent pauvre en la matière (CSÉ, 2012; Gagnon, 2000). Selon Janus (2005), la plupart des études portant sur la transition vers l'école proviennent des États-Unis. De plus, la transition vers le primaire est bien peu documentée comparativement à celle vers la maternelle; les connaissances actuelles sur le sujet comportent alors de nombreuses lacunes (CSÉ, 2012; Janus, 2005). S'il est vrai qu'au Québec, certaines commissions scolaires⁴ ont implanté des initiatives qui leur sont

⁴Au Québec, une commission scolaire consiste en une forme de gouvernement local qui gère l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire public sur une portion de territoire déterminée et dans une des langues officielles du Canada (Institut de la statistique du Québec, 2004).

propres, il s'agit là de cas isolés, et non pas de stratégies déployées à plus grande échelle.

En considérant les différences entre les milieux éducatifs que représentent la maternelle et la première année, l'objectif de la recherche consiste à s'interroger sur les manières de soutenir les élèves lors de cette transition scolaire, dans l'optique de favoriser leur ajustement socioscolaire, voire leur réussite éducative présente et ultérieure. Une discussion sur le sujet sera menée et trois pistes de solution seront alors développées. Préalablement à la présentation de ces pistes, les prochaines sections ont pour but de présenter les principaux concepts de cette étude, ainsi que le cadre théorique dans lequel est inscrite cette dernière.

Cadre théorique

Dans cette section, nous définissons d'abord la transition scolaire et l'ajustement socioscolaire de l'élève de première année. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) est ensuite présenté, celui-ci soutenant que l'influence d'un facteur (ici l'ajustement socioscolaire) peut être modulée par les différents environnements impliqués dans la transition vers le primaire.

La transition scolaire

Selon Fabian et Dunlop (2002), les transitions scolaires représentent un processus de changement d'un lieu à un autre, en plus de constituer un moment de transformation dans l'environnement pédagogique. Rimm-Kaufman et Pianta (2000) soulignent que la transition vers le primaire constitue un processus de passage qui débute en maternelle et qui se poursuit en première année. Lors de ce moment de transition, l'enfant s'ajuste graduellement au nouvel environnement pédagogique de la première année. Selon Fabian et Dunlop (2002), l'appréhension de l'inconnu (par exemple, apprendre à lire et à écrire, être soumis à des évaluations) peut causer de la confusion et de l'anxiété chez certains enfants. Aussi, en raison des changements survenant d'un environnement pédagogique à un autre, la transition vers le primaire peut être une période à risque pour l'ajustement socioscolaire des élèves (Bart *et al.*, 2007; Deslandes et Jacques, 2004; Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber et Gollwitzer, 2009).

L'ajustement socioscolaire

Les environnements dans lesquels l'enfant évolue peuvent influencer son niveau d'adaptation lors de la transition scolaire, ce qui se répercute sur son développement (Ruel, 2009). Lors de la transition vers la première année, l'ajustement socioscolaire de l'élève renvoie à sa capacité à répondre aux exigences de l'école (l'attention, la participation aux activités, la concentration, etc.), à établir des relations significatives et positives avec les adultes et les pairs de sa classe, ainsi qu'à être émotionnellement stable (Bart *et al.*, 2007). La capacité d'ajustement des élèves de première année leur permet de se conformer, ou non, aux nouvelles exigences sociales et scolaires qui sont privilégiées par l'enseignement formel au primaire (Suchodoletz *et al.*, 2009). Rimm-Kaufman et Pianta (2000) soulignent que la transition vers la première année implique un certain déséquilibre pour l'enfant, ce qui nécessite une adaptation. Selon les caractéristiques de l'enfant et les différents environnements dans lesquels il évolue, cette adaptation peut être

plus ou moins difficile, tout en demeurant critique dans l'ajustement socioscolaire de l'élève de première année (Deslandes et Jacques, 2004). Mettant l'accent sur les caractéristiques personnelles de l'enfant et accordant une attention particulière aux interactions entre les différents environnements fréquentés par ce dernier, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) offre un cadre permettant de mieux comprendre la complexité de la transition vers le primaire.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)

L'écologie est une science qui étudie les interrelations entre un organisme vivant et son milieu (Rocque, 1999). Bronfenbrenner (1979) a innové en appliquant ce terme au développement humain (Ruel, 2009). Pour comprendre le développement de l'enfant, Bronfenbrenner (1979) propose de l'examiner en tenant compte de ses différents contextes de vie. Ainsi, le développement de l'enfant se construit dans un système environnemental composé de quatre principales structures, qui vont du microsystème au macrosystème (Bronfenbrenner, 1979). Ces structures se déclinent selon des niveaux d'éloignement : le microsystème représente le milieu immédiat avec lequel l'enfant interagit alors que le macrosystème réfère à l'environnement le plus détaché de ce dernier. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) suppose ainsi un déchiffrement multifactoriel et socio-environnemental des comportements des enfants.

Dans le cadre de la transition vers la première année, ce modèle théorique permet d'étudier la nature changeante de l'environnement pédagogique et le processus d'ajustement de l'enfant à ce dernier. Plus précisément, le microsystème se compose du contexte social et physique avec lequel l'enfant interagit, tel que sa classe de maternelle et celle de première année. Par exemple, Palermo, Hanish, Martin, Fabes et Reiser (2007) soulignent que la qualité des pratiques pédagogiques, plus précisément les interactions enfant-enseignante, permet de favoriser l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Le mésosystème, quant à lui, fait principalement référence aux réseaux de relations interpersonnelles qui se chevauchent entre les différents microsystèmes. Dans le cadre de la transition préscolaire-primaire, il peut s'agir des relations entre l'enseignante de la maternelle et celle de la première année. La nature de ces relations peut favoriser ou non l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Plus précisément, le fait de travailler en collaboration peut amener les enseignantes à échanger des informations à propos de leurs approches pédagogiques, ainsi qu'à mettre en place des pratiques de transition de qualité, celles-ci permettant de soutenir l'enfant lors du moment de passage. À un niveau plus détaché de l'enfant se trouve l'exosystème, qui représente le voisinage, la famille étendue, les médias ou encore le système scolaire. Dans le cadre de la transition préscolaire-primaire, l'exosystème peut se composer des attentes des enseignantes de la maternelle et de celles de la première année à l'égard des élèves, ou encore des programmes éducatifs respectivement prônés dans les deux milieux (Cosnefroy, 2010). Enfin, le macrosystème constitue le quatrième système en importance du modèle écologique et il représente la source d'influence la plus éloignée de l'enfant. Il renvoie notamment au milieu culturel et social dans lequel l'enfant évolue. Par exemple, le fait que la société accorde de l'importance à la transition vers le primaire peut avoir un effet sur le milieu éducatif. Cela peut amener l'enseignante de première année à implanter un certain nombre de pratiques de transition.

À ces principaux systèmes s'ajoutent l'ontosystème et le chronosystème. Le premier comprend l'ensemble des caractéristiques individuelles de l'enfant qui peuvent influencer sa capacité à s'ajuster aux nouvelles exigences de la première année. À titre d'exemple, il semble que dès les premières années scolaires, les filles s'adaptent plus facilement à l'école que les garçons (West, Denton et Germino-Hausken, 2000). Enfin, le chronosystème se rapporte principalement au temps. Il renvoie notamment aux périodes de transition auxquelles est confronté l'enfant (ici, l'entrée à la première année), ainsi qu'aux effets que peut amener un événement stressant (par exemple, l'influence de la transition sur l'ajustement socioscolaire de l'enfant).

Rimm-Kaufman et Pianta (2000) soulignent que les indicateurs d'une transition de qualité mettent en évidence le caractère écologique de la transition. Pour assurer un passage harmonieux d'un environnement à l'autre, une place importante doit être accordée aux microsystèmes dans lesquels l'enfant évolue, ainsi qu'aux interactions vécues entre ces systèmes (par exemple, la collaboration entre les différents environnements pédagogiques) (Ruel, 2009). Suivant cette perspective, la prochaine section présente trois pistes de solution qui reposent sur les éléments théoriques qui viennent d'être exposés.

Soutenir la transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire

Tel que mentionné précédemment, la transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire implique de nouvelles exigences scolaires et sociales pour l'élève. Par conséquent, il s'agit d'une période où le soutien qui lui est offert s'avère particulièrement important et où les relations entre les différents environnements éducatifs jouent un rôle primordial. Le modèle écologique de Bronfenbrenner offre un cadre qui guide les actions à privilégier pour soutenir le passage de l'élève vers la première année. À ce titre, un certain nombre d'actions qui misent sur la qualité des pratiques de transition et qui assurent une continuité entre les différents environnements éducatifs peuvent permettre à l'enfant de mieux s'ajuster aux nouvelles exigences du primaire.

La quantité des pratiques de transition

Les pratiques de transition correspondent à des interventions qui sont implantées par les acteurs concernés par le passage vers la première année. Par exemple, il peut s'agir de rencontrer les parents avant la rentrée scolaire, de faire vivre aux enfants une rentrée progressive ou encore d'organiser une journée portes ouvertes durant laquelle les élèves pourront visiter les aires de l'école réservées à la première année (Duval et Bouchard, 2013; Early, 2004; Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999). Selon LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta (2008), la quantité des pratiques de transition est associée à un meilleur ajustement socioscolaire chez les élèves de la maternelle. De même, Schulting, Malone et Dodge (2005) affirment qu'un plus grand nombre de pratiques de transition au début de la maternelle est associé à de meilleurs résultats à la fin de l'année préscolaire. Toutefois, pour que des pratiques de transition soient mises en place en nombre suffisant, il faut préalablement que les enseignantes concernées reconnaissent l'importance d'en planter. En effet, La Paro, Kraft-Sayre et Pianta (2003) soulignent que l'importance accordée aux pratiques de transition peut influencer sur le nombre de pratiques implantées.

Plus récemment, les résultats de Duval et Bouchard (2013) démontrent que plus les enseignantes de première année accordent de l'importance aux pratiques de transition du préscolaire vers le primaire, plus elles en mettent en place. Par contre, leurs données font ressortir que le nombre de pratiques de transition ne permet pas, à lui seul, d'expliquer l'ajustement socioscolaire des élèves de première année, prenant ainsi le contrepied d'études existantes (LoCasale-Crouch *et al.*, 2008; Malone *et al.*, 2004). Dans le même ordre d'idées, Broström (2003) soutient que même si les enseignantes du préscolaire et du primaire implantent beaucoup de pratiques de transition lors du passage vers la première année, encore trop d'enfants vivent des difficultés d'ajustement socioscolaire. Ainsi, les résultats de l'étude de Duval et Bouchard (2013), de même que ceux de Broström (2003), invitent à s'interroger sur la nature des pratiques de transition qui permettent de soutenir efficacement l'enfant qui transite vers la première année. Deux idées peuvent être dégagées de l'analyse de leurs données : la qualité des pratiques de transition, et l'harmonisation des pratiques pédagogiques dans une perspective d'ajustement graduel à de nouvelles exigences.

La qualité des pratiques de transition

Plusieurs chercheurs sont d'avis que la qualité des pratiques de transition lors du passage vers le primaire doit nécessairement être considérée (Broström, 2003; Duval et Bouchard, soumis; Larivée, 2011). Pour ce faire, les enseignantes concernées par le passage vers le primaire devraient mettre en place des pratiques de transition qui soient signifiantes pour les élèves de première année (Alexander et Entwisle, 1988; Rimm-Kaufman et Kagan, 2005). Par « pratiques de transition signifiantes », il est entendu des interventions de qualité qui misent sur les besoins de l'enfant tout en se souciant du rythme développemental de ce dernier. Par conséquent, il s'avère essentiel de tenir compte de la façon dont les actions sont menées lors du passage vers le primaire afin d'en assurer la qualité et l'efficacité. À ce sujet, Early (2004) rapporte que les pratiques de transition les plus efficaces sont celles qui sont individualisées et qui engagent l'enfant, la famille et l'enseignante, et ce, avant même le premier jour d'école.

Selon Bronfenbrenner (1979), la condition la plus favorable pour optimiser le potentiel des milieux éducatifs de l'enfant et, par le fait même, favoriser l'ajustement socioscolaire est celle où il y a de nombreux liens de soutien entre les environnements pédagogiques (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2004). Lors de la transition vers le primaire, la collaboration entre les enseignantes leur permettrait de créer des liens en ce qui concerne les activités vécues à la maternelle et à la première année, réduisant ainsi les discontinuités entre les contextes éducatifs (Skinner, Bryant, Coffman et Campbell, 1998). De même, l'harmonisation des pratiques entre la maternelle et la première année permettrait aux enseignantes de mettre en place des pratiques de transition signifiantes qui favorisent l'ajustement de l'enfant aux nouvelles exigences rencontrées.

L'harmonisation des pratiques pédagogiques dans une perspective d'ajustement graduel à l'univers scolaire

Plusieurs chercheurs suggèrent qu'il est primordial d'assurer une continuité pédagogique entre les différents milieux touchés par une transition scolaire (Larivée, 2011; Mendez, 2003). Pour ce faire, la concertation entre les divers partenaires est cruciale; les temps

d'échange entre les enseignantes de la maternelle et de la première année permettraient notamment de privilégier la continuité des expériences éducatives vécues par le jeune enfant. Selon Holmes et Morrison (1994), il peut être difficile, pour certains enfants, de s'ajuster à leur entrée au primaire lorsque l'enseignante de première année mise sur une intervention de nature disciplinaire (par exemple, en utilisant les cahiers d'exercices) plutôt que de miser sur l'apprentissage par le jeu. Selon Bodrova et Leong (2011), le recours à l'apprentissage par le jeu lors de la transition vers la première année permettrait de favoriser l'ajustement socioscolaire des enfants, en plus de favoriser l'harmonisation des pratiques pédagogiques entre les milieux éducatifs. Prévoir des temps de jeu lors de l'entrée au primaire pourrait favoriser le développement de l'autorégulation, ainsi que la capacité des enfants à s'adapter aux nouvelles consignes (Bodrova et Leong, 2011). De même, Kaga, Bennett et Moss (2010) estiment qu'il serait favorable que l'approche pédagogique privilégiée à la maternelle influence l'approche pédagogique de la première année, car cela permettrait à l'élève de vivre une transition tout en douceur.

Toutefois, certaines enseignantes de maternelle disent ressentir une forme de pression de la part de leurs collègues de première année (CSÉ, 2012), ce qui les amène à favoriser des activités qui misent davantage sur l'aspect « scolarisant » (par exemple, préconiser des activités liées à l'émergence de l'écrit, de la lecture ou des mathématiques au détriment du jeu). Dans le même sens, Moyles, Adam et Musgrove (2002) rapportent que les périodes de jeu se voient habituellement restreintes dès l'entrée en première année et parfois même avant. Selon ces chercheurs, les enseignantes sont incertaines par rapport à la manière de planifier des activités axées sur le jeu, et ce, tout en tenant compte des visées du curriculum scolaire prescrit (Moyles *et al.*, 2002). C'est pourquoi Ahtola et ses collaborateurs (2011) suggèrent aux enseignantes de la maternelle et de la première année d'échanger leurs points de vue et d'arrimer leurs pratiques pédagogiques afin d'harmoniser ces dernières entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.

Lors de la transition vers le primaire, les différents milieux éducatifs qui sont fréquentés par l'enfant, ainsi que leurs interactions, sont au cœur d'une perspective écologique (Ramey et Ramey, 1999). L'accent ne porte plus seulement sur les habiletés ou les difficultés de l'enfant, mais également sur la capacité des différents environnements à favoriser cette transition. C'est pourquoi il importe de mettre en place un plan d'action concertée afin de soutenir efficacement l'élève de la première année. S'il est vrai que l'enfant doit être prêt à vivre le passage vers la première année, les enseignantes concernées se doivent de l'être également (Early, 2004). Il s'agit là de se préoccuper de la transition vers le primaire dans une perspective d'harmonisation.

Conclusion : une intégration des différents éléments

Lors de la transition préscolaire-primaire, les différences entre les environnements pédagogiques que représentent la maternelle et la première année peuvent amener certains enfants à vivre des difficultés à s'ajuster aux nouvelles exigences sociales et scolaires. De manière à favoriser l'ajustement socioscolaire des élèves de première année, trois pistes de réflexion ont été présentées : 1) mettre en place un certain nombre de pratiques de transition adaptées aux besoins des enfants, et ce, dans les différents environnements éducatifs qu'ils fréquentent; 2) considérer la qualité de ces mêmes

pratiques de transition afin qu'elles soient significatives pour les enfants; et 3) miser sur l'harmonisation des pratiques pédagogiques entre la maternelle et la première année à travers la continuité pédagogique (par exemple, prévoir des temps de jeu lors du passage vers le primaire, favoriser la concertation entre enseignantes).

Il est possible de penser que ces pistes de solution aident les enseignantes de première année à soutenir efficacement l'enfant lors du passage vers le primaire en lui permettant de s'ajuster graduellement aux exigences de la première année. Or, dans une perspective d'harmonisation des pratiques pédagogiques, il faut se poser la question suivante : Quels ajustements peut-on demander au milieu de l'éducation préscolaire pour mieux préparer les enfants au primaire, tout en se souciant de leurs besoins développementaux? Une étude plus poussée sur les relations qui existent entre ces pistes de solution (c'est-à-dire, la quantité, la qualité et l'harmonisation des pratiques de transition) constitue une avenue de recherche prometteuse pour favoriser la réussite éducative de l'enfant dès ses premières années scolaires.

Références

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. et Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Alexander, K. C. et Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and process. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), 1-157.
- Association d'éducation préscolaire du Québec (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire. Mémoire présenté au Conseil Supérieur de l'Éducation*. Montréal, Canada: Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Bart, O., Hajami, D. et Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec: pédagogie en contexte ludique* (thèse de doctorat). Université de Fribourg, Suisse. Récupéré du site d'eThesis, Service Promotion Recherche de l'Université de Fribourg: <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=BedardJ.pdf>
- Bodrova, E. et Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! *Revue Préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broström, S. (2003). Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges. Dans S. Broström et J. T. Wagner (dir.), *Early Childhood Education in Five Nordic Countries: Perspective on the Transition from Preschool to School* (p. 39-74). Århus, Danemark: System Academic.

- Callison, D. (2001). Scaffolding. *School Library Media Activities Monthly*, 17(6), 37-39.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec, Canada: CSÉ.
- Cosnefroy, O. (2010). *Âge d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants* (thèse de doctorat). Université de Nantes, France. Récupéré du site de TEL (thèses-en-ligne), service d'auto-archivage en ligne de thèses:
http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/13/59/PDF/these_cosnefroy.pdf
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York, NY: Plenum Press.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Le passage du préscolaire vers la première année du primaire au Québec: La relation entre l'importance accordée aux pratiques de transition par les enseignantes, le nombre de pratiques implantées et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *Revue de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP)*. Article soumis pour publication.
- Early, D. M. (2004). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. De V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-5). Montréal, Canada: Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants.
- Fabian, H. et Dunlop, A. W. (2002). *Inter-connexions. Early Years Matters*. Dundee, Écosse: Learning and Teaching Scotland.
- Florin, A. et Crammer, C. (2010). *Enseigner à l'école maternelle: de la recherche aux gestes professionnels*. Paris, France: Éditions Hatier.
- Gagnon, A. M. (2000). *La perception qu'ont les éducatrices de maternelle et les enseignantes de première année sur le passage de la classe maternelle à la première année* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. et Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. New York, NY: Oxford University Press.
- Holmes, J. et Morrison, N. (1994). *Determining continuity in the primary grades with regard to developmentally appropriate teaching practices*. Tennessee, TN: Milligan College.
- Institut de la statistique du Québec (2004). *Lexique du système du code géographique du Québec*. Québec, Canada: Direction de l'édition et des communications.
- Janus, M. (2005). *Pratiques de transition vers l'école: le besoin de preuves*. Montréal, Canada: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and Learning Together: A Cross-National Study on the Integration of Early Childhood Care and Education Within Education*. Paris, France: UNESCO.
- Karpov, Y. V. (2009). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- La Paro, K., Kraft-Sayre, M. et Pianta, R. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Larivée, S. J. (2011). Le rapport au savoir au préscolaire: impact sur la transition vers la 1^{ère} année du primaire. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 59-86). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Prekindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 124-139.
- Mendez, G. (2003). Expectations About the Transition. *Child Care Information Exchange*, 44.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2002). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Morin, J. (2007). *La maternelle. Histoire, fondements et pratiques*. Boucherville, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- Moyles, J., Adams, S. et Musgrove, A. (2002). *SPEEL: Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*. Research Report. Londres, Angleterre: DfES.
- O'Kane, M. et Hayes, N. (2006). The Transition to School in Ireland: Views of preschool and primary teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4-16.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A. et Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407-422.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-96.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1999). *Going to school: How to help your child succeed*. New York, NY: Goddard Press.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Kagan, J. (2005). Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types. *Behavioral Disorders*, 30, 329-346.

- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation*. Montréal, Canada: Guérin Éditeur.
- Ruel, J. (2009). Les transitions de vie: un regard sur la première transition scolaire. *Revue Préscolaire*, 47(2), 20-27.
- Schulting, A. B., Malone, P. S. et Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Skinner, D., Bryant, D., Coffman, J. et Campbell, F. (1998). Creating risk and promise children's and teachers' coconstructions in the cultural world of kindergarten. *The Elementary School Journal*, 98, 297-310.
- Suchodoletz, A. V., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. et Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. Dans R. C. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 259-277). New York, NY: The Guilford Press.
- West, J., Denton, K. et Germino-Hausken, E. (2000). *America's Kindergarteners. Statistical Analysis Report*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement.

Notices biographiques

Stéphanie Duval est doctorante en psychopédagogie. Elle s'intéresse aux moyens de favoriser la réussite éducative des jeunes enfants dès la maternelle. Son mémoire de maîtrise traite de la transition préscolaire-primaire, et sa thèse doctorale porte sur la relation entre la qualité de l'environnement éducatif de la maternelle et la réussite éducative de l'enfant de 5 ans.

Caroline Bouchard est professeure-chercheuse en éducation préscolaire à l'Université Laval (Canada) et psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs (service de garde et maternelle). Ses intérêts portent notamment sur les pratiques pédagogiques de l'éducatrice et de l'enseignante, qui sont susceptibles de mieux soutenir les apprentissages et le développement global des enfants.