

Transition à la maternelle et relations école-famille

Marie JACQUES

Université Laval

Rollande DESLANDES

Université du Québec à Trois-Rivières

L'entrée à la maternelle est perçue comme une transition importante dans la vie de l'enfant. Pour certains auteurs, elle est considérée comme une période de vulnérabilité au cours de laquelle se développent des attitudes, des comportements et des compétences qui ont un rôle capital dans le développement et la réussite scolaire des enfants (Ramey et Ramey, 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Pour d'autres, l'ajustement socioscolaire de l'enfant représente la quintessence de la transition à la maternelle (Dockett et Perry, 2001). Une transition de qualité permet à l'enfant un meilleur ajustement à l'école (Christensen, 1998). D'autres travaux ont démontré qu'une transition de qualité et un ajustement réussi contribuent à prédire la trajectoire scolaire de l'enfant (Alexander et Entwisle, 1988 ; Entwisle et Alexander, 1993, 1999). Autrement dit, les enfants qui éprouvent des difficultés scolaires et comportementales dès le début de leur entrée à l'éducation formelle risquent davantage de poursuivre dans cette voie et d'abandonner l'école de façon prématurée (Early, Pianta et Cox, 1999 ; La Paro, Pianta et Cox, 2000 ; Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Il importe donc d'examiner en profondeur les différentes sources d'influence favorisant chez l'enfant le développement d'une perception positive de l'école comme milieu de vie et comme contexte d'apprentissage (Bailey, 1999).

Cet article présente une recension des écrits portant sur la transition à la maternelle. Cette revue de la documentation correspond à la première étape d'une démarche de recherche réalisée sur l'adaptation socioscolaire

de l'enfant lors de l'entrée à la maternelle¹. La première partie du texte définit les concepts de transition et d'ajustement socioscolaire. La deuxième partie élabore sur les modèles théoriques reliés aux processus de transition et sur les concepts qui y sont rattachés. La troisième partie porte un regard particulier sur les liens famille-école. Nous concluons avec les retombées potentielles de recherches ultérieures basées sur le développement des interactions entre l'enfant et ses autres milieux de vie lors de la transition à la maternelle.

CONCEPT DE TRANSITION

Le concept de transition à la maternelle renvoie au processus au cours duquel l'enfant, sa famille et son école s'adaptent mutuellement pour favoriser la réussite de l'enfant dès le début de sa scolarisation (Ramey et Ramey, 1999). La transition commence l'année précédant l'entrée et se poursuit pendant toute l'année de l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). La transition à la maternelle correspond au point de rencontre de deux grands milieux de socialisation, soit la famille et l'école (Christensen, 1998). Les auteurs la considèrent comme un stade critique, un point tournant ou encore un rite de passage vers un statut plus élevé (Christensen, 1998 ; McCadden, 1996). Ce moment clé comporte habituellement une perspective temporelle dans le sens qu'une série d'étapes planifiées amènent progressivement l'enfant vers une fréquentation à temps plein. On pourrait donc penser que les différents modes prévus pour l'entrée à la maternelle (p. ex., la présence de partie de groupe échelonnée sur plusieurs jours) se situerait dans cette perspective. Pour Ladd (1996), la transition à la maternelle constitue un changement abrupt dans des conditions d'éducation non familiales.

En effet, l'écologie sociale de l'enfant subit alors de grandes modifications. Ses interactions avec l'enseignant sont aussi différentes de celles qu'il avait avec son éducateur. L'enfant doit rivaliser avec ses pairs afin d'obtenir l'attention de l'enseignant. Son nouvel environnement physique, l'école et la classe, affiche une plus grande taille et le ratio maître-élève est plus élevé que celui dans lequel il évoluait dans sa famille ou dans son milieu de garde. De plus, la plupart du temps, l'enfant en est à ses premières expériences avec le transport par autobus (Ladd, 1996 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Voilà autant de perturbations et de défis auxquels l'enfant

1. Recherche subventionnée par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2001-2002). Les banques de données suivantes ont été consultées : ERIC, PsycLIT et Current Contents.

doit faire face lors de son entrée à la maternelle (Jacques et Deslandes, 2001a). Ce changement de contexte implique donc une transition pour l'enfant. Que serait alors une transition de qualité ?

Une transition de qualité se définit par le maintien des relations au fil du temps et entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue, incluant parents et familles, autres milieux éducatifs et milieux de services (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). La Paro, Pianta et Cox (2000) ont relevé trois éléments clés d'une transition de qualité, soit une participation parentale élevée, une bonne communication entre parents et enseignants et une préparation adéquate de l'enfant ainsi qu'un engagement de sa part. De leur côté, Ramey et Ramey (1994) parlent plutôt en termes d'indicateurs d'une transition de qualité qui consistent à vérifier entre autres, 1) si l'enfant aime l'école et a hâte de s'y rendre ; 2) s'il développe des habiletés sociales et académiques ; 3) si les parents participent au foyer et à l'école et 4) si la communauté collabore pour favoriser une transition réussie, etc.

La transition à la maternelle revêt une importance toute particulière, car selon des résultats de recherche, les sentiments ou les attitudes précoces à l'égard de l'école seraient déterminants pour le développement subséquent de l'enfant. Ils tendent à perdurer dans le temps et à influencer le rendement scolaire de l'enfant (Alexander et Entwisle, 1988 ; Entwisle et Alexander, 1993 ; Ladd, Buhs et Seid, 2000 ; Pianta et Kraft-Sayre, 1999 ; Potvin et Paradis, 1996 ; Stipek et Ryan, 1997). La transition à la maternelle correspond donc à un moment charnière dans le parcours scolaire de l'enfant. D'après Rimm-Kaufman et Pianta (2000), les changements qui caractérisent cette transition créent une occasion pour le développement de nouveaux patrons de relations qui peuvent favoriser ou nuire à l'ajustement de l'enfant. Un changement, si mineur soit-il lors de cette période critique, pourrait avoir des effets disproportionnés sur le cheminement scolaire ultérieur de l'enfant (Pianta et Cox, 1999 ; Pianta et Kraft-Sayre, 1999).

CONCEPT D'AJUSTEMENT SOCIOCOLAIRE

L'ajustement à l'école lors de la transition à la maternelle signifie jusqu'à quel point l'enfant devient intéressé, engagé, confortable et performant dans l'environnement scolaire (Ladd, 1996). Il résulte des efforts de l'enfant pour s'adapter aux exigences de l'environnement scolaire, voire une plus grande autonomie, une plus grande indépendance par rapport aux adultes, une bonne entente avec les autres enfants, une adhésion volontaire aux routines, une activité et une vivacité d'esprit de plus longue

durée (Ladd, 1996 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Certains chercheurs (Birch et Ladd, 1997 ; Hamre et Pianta, 2001) suggèrent d'évaluer l'ajustement scolaire en examinant la régulation émotionnelle de l'enfant, son attitude à l'égard de l'école, sa compétence à interagir avec les pairs, son engagement et sa participation dans l'environnement scolaire et son rendement.

MODÈLES CONCEPTUELS DE LA TRANSITION À LA MATERNELLE

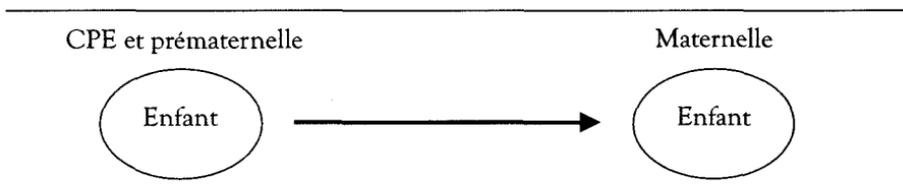
La partie suivante décrit quatre modèles reliés à la conceptualisation de la transition à la maternelle. Ces modèles varient en fonction de l'importance accordée aux processus écologiques et au développement des relations dans le temps. Le premier modèle, centré sur l'élève, met l'accent sur les caractéristiques de l'enfant comme premier facteur expliquant l'ajustement à l'école. Le deuxième modèle, basé sur les effets directs, reconnaît le rôle des contextes sociaux dans la prédiction de l'ajustement de l'enfant. Le troisième modèle, axé sur les effets directs et indirects, prend en considération les interactions entre les contextes sociaux pour expliquer l'ajustement de l'enfant à l'école. Le quatrième modèle de la transition, écologique et dynamique, se différencie du modèle précédent par l'accent mis sur les changements observés dans les relations au fil du temps.

Modèle centré sur l'élève

Le premier modèle, centré sur l'élève, identifie les caractéristiques de l'enfant comme des facteurs primaires pour comprendre l'ajustement de l'enfant lors de la transition à la maternelle (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) ; c'est sous ce modèle que l'on retrouve le construit « être prêt pour l'école ». Une préparation adéquate de l'enfant à la maternelle est reliée à son statut socioéconomique, à ses habiletés aux plans cognitif et comportemental, à sa maturité au plan linguistique, à son niveau d'intelligence, à son sexe, à son ethnicité et à son tempérament (Alexander et Entwisle, 1988 ; Graue, 2001 ; Ladd *et al.*, 2000 ; Richardson, 1997 ; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000 ; Zill, 1999). D'après une étude américaine réalisée auprès d'enseignants de la maternelle, les problèmes rencontrés à l'entrée ont trait à la difficulté de l'enfant à suivre les consignes, au manque d'habiletés académiques et à la difficulté à travailler d'une façon autonome (La Paro et Pianta, 1999 ; Rimm-Kaufman *et al.*, 2000). Des auteurs recommandent d'intégrer à ce construit les aspects de l'enfant qui contribuent à l'habileté d'apprendre, soit l'environnement, les contextes et

les conditions dans lesquelles il apprend (Meisels, 1999 ; Piotrkowski, Botsko et Matthews, 2001). D'autres (p. ex., Graue, 2001) attirent l'attention sur la construction sociale du construit. Jusqu'à maintenant, la recherche a surtout porté sur cette perspective qui se veut centrée sur l'enfant. Cependant, celle-ci comporte une vision limitée de l'ensemble des facteurs qui concourent à l'ajustement de l'enfant à l'école.

FIGURE 1
Modèle centré sur l'enfant



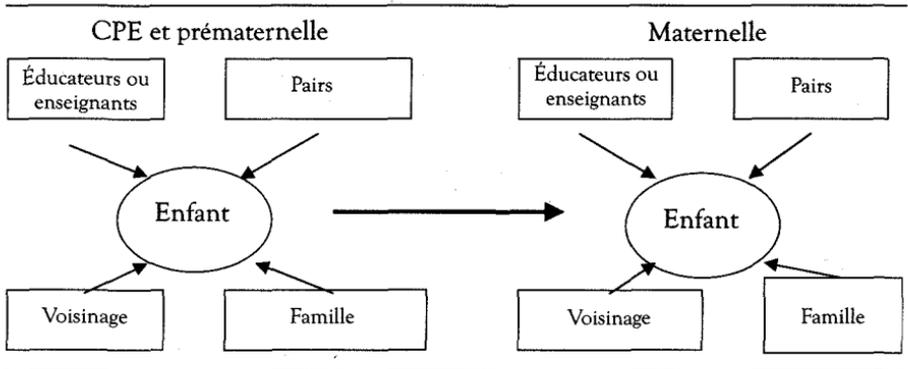
Source : Rimm-Kaufman et Pianta, 2000.

Modèle centré sur les effets directs et unidirectionnels

Ce modèle maintient la considération des caractéristiques de l'enfant et y ajoute les effets directs des contextes, école, voisinage, pairs et famille, sur l'ajustement de l'enfant à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). L'influence des contextes est perçue de manière singulière et unidirectionnelle. Ainsi, la recherche s'intéresse aux aspects de l'école, tels que la taille de la classe, le type de regroupement des élèves, la discipline et l'enseignement (Graue, 2001 ; Ladd, 1996). Par exemple, des études ont montré que des classes de petite taille et un faible ratio maître-élève permettent à l'enseignant d'accorder plus d'attention individualisée et, par conséquent, favorisant un meilleur ajustement de l'enfant (Zill, 1999). Ce groupe de recherches examine également la qualité des milieux de garde et l'expérience préscolaire, la qualité des relations avec les pairs, des processus familiaux et des caractéristiques du voisinage (Ladd, 1996 ; Ladd et Price, 1987 ; Zill, 1999 ; Zill, Collins *et al.*, 1995). Ladd (1996 ; Ladd et Price, 1987) a trouvé que les enfants ayant vécu une expérience préscolaire vivent moins d'anxiété lors de l'entrée à la maternelle. Ces mêmes élèves obtiennent aussi de meilleurs résultats en littératie (Zill, Collins *et al.*, 1995). Une continuité dans le réseau d'amis du voisinage et des habiletés sociales développées favorisent l'ajustement socioscolaire de l'enfant (Ladd, 1996). Des pratiques de socialisation familiales facilitant le développement cognitif (lire à l'enfant, raconter des histoires, etc.) et le développement social (gestion par les parents des relations avec les pairs) contribuent aussi à l'ajustement de l'enfant (Ladd, 1996 ; Zill, 1999).

FIGURE 2

Modèle centré sur les effets directs et unidirectionnels



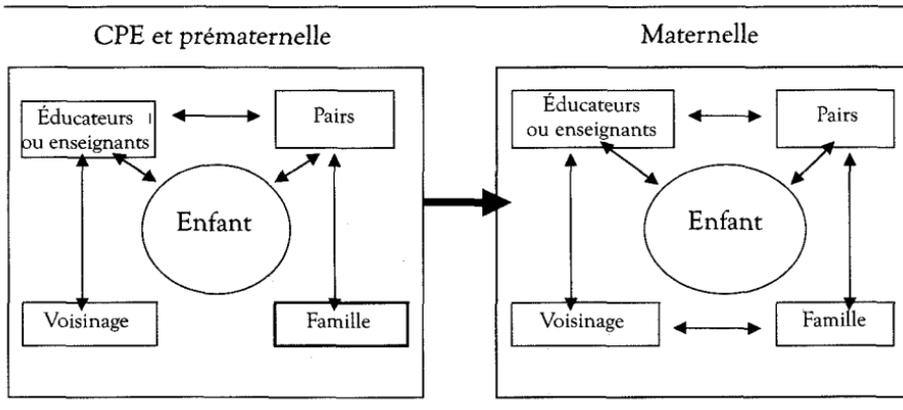
Source : Rimm-Kaufman et Pianta, 2000.

Modèle centré sur les effets directs et indirects

Ce modèle s'intéresse à la bidirectionnalité dans les interactions entre l'enfant et les différents contextes auxquels il appartient (école, milieu de garde, pairs, famille et voisinage) et à la signification de leurs effets combinés (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Les caractéristiques de l'enfant interagissent avec d'autres contextes par un processus transactionnel : l'enfant est affecté par son contexte et le contexte, jusqu'à un certain point, par les caractéristiques de l'enfant (Ramey et Ramey, 1999). Par exemple, la qualité de la relation mère-enfant (mesurée en termes d'affection, de supervision et d'encouragement à l'autonomie) contribue à prédire la qualité de la relation enfant-enseignant qui, à son tour, favorise l'ajustement de l'enfant à l'école (Howes et Hamilton, 1992 ; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997). Des relations positives enfant-enseignant facilitent le développement d'attitudes positives à l'égard de l'école, d'une plus grande autonomie de l'enfant et d'une plus grande coopération en classe, tous des indicateurs de l'ajustement de l'enfant (Birch et Ladd, 1997). Des comportements prosociaux de la part des parents prédisent le succès dans les contacts avec les pairs qui, en retour, est associé à l'ajustement de l'enfant à la maternelle (Ladd, 1996). Une communication efficace entre parents et enseignant permet d'assurer la continuité entre l'école et la famille et facilite ainsi la transition à l'école (Bempechat, 1998 ; Epstein, 2001). La participation de diverses institutions du voisinage ou de la communauté sous forme d'information apportée à propos de l'école ou d'une plus grande familiarisation avec celle-ci ou sous l'angle d'assistance directe (transport et milieu de garde) influence la qualité de la transition à la maternelle (Pianta et Cox, 1999). Ce troisième courant de recherches

s'intéresse aux transactions spécifiques qui promeuvent davantage des changements positifs et une participation accrue dans des activités mutuellement soutenantes pour l'enfant, les parents, les éducateurs et la communauté. Ces mêmes études tentent d'établir les types de transactions qui favorisent l'apparition de problèmes majeurs (retrait, agression, manque de coopération ; Ramey et Ramey, 1999).

FIGURE 3
Modèle centré sur les effets directs et indirects



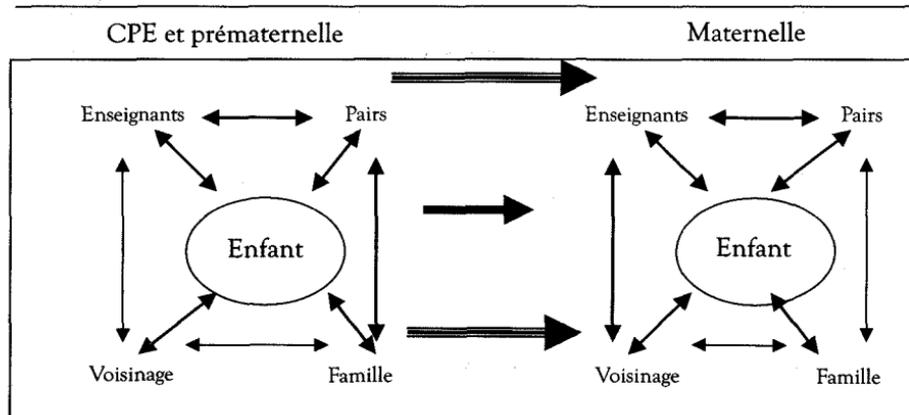
Source : Rimm-Kaufman et Pianta, 2000.

Modèle centré sur les effets dynamiques

Inspiré par le modèle des systèmes contextuels de Pianta et Walsh (1996) et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (1998), le modèle écologique et dynamique de transition reconnaît l'influence combinée de l'enfant et des effets directs, indirects et dynamiques des contextes sur la qualité de la transition de l'enfant à la maternelle (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Ce modèle stipule que la transition à l'école se produit dans un environnement défini par les multiples changements dans les interactions entre l'enfant, l'école, la classe, la famille et la communauté. Les caractéristiques de l'enfant et les contextes dans lesquels il évolue interagissent dans un processus transitionnel. Ces interactions forment dans le temps, des patrons et des relations qui influencent à la fois le développement de l'enfant et les résultats scolaires. Selon Rimm-Kaufman et Pianta (2000), c'est une chose que d'établir que l'ajustement socio-scolaire de l'enfant est la résultante de ses relations avec les enseignants ou avec les parents (deuxième modèle). C'est autre chose que de suggérer

que l'enfant, ses parents et ses enseignants interagissent entre eux pour former un réseau de relations qui influence directement l'enfant à un moment donné (troisième modèle). C'est encore autre chose que de montrer que ce réseau se développe et change dans le temps et que la dynamique de ce réseau influence l'enfant directement et indirectement (quatrième modèle). Ce modèle écologique et dynamique revêt une importance particulière dans la mesure où il met l'accent non seulement sur les relations entre les contextes, mais également sur la façon dont ces connections forment des patrons qui influencent les résultats de la transition. Les relations entre l'école et la famille constituent des exemples d'interactions en développement dans le temps.

FIGURE 4
Modèle écologique et dynamique



Source : Rimm-Kaufman et Pianta, 2000.

RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE

Le modèle écologique et dynamique suggère que les pratiques mises en œuvre pour développer des liens positifs et favoriser la communication entre les familles, les enseignants et les enfants peuvent contribuer à une transition de qualité (La Paro *et al.*, 2000 ; Ramey et Ramey, 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Les liens école-famille sont perçus à la fois comme variable médiatrice dans le passage entre le milieu familial et le milieu scolaire et comme indicateur de la qualité de cette transition écologique (Christenson, 1999 ; Ramey et Ramey, 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

La participation parentale favorise les liens entre l'école et la famille. De nombreuses études ont montré que lorsque les parents participent au suivi scolaire, les enfants ont de meilleurs résultats scolaires, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire, des habiletés autorégulatrices, une meilleure orientation vers le travail et de plus grandes aspirations scolaires (Christenson et Sheridan, 2001 ; Deslandes, 2001 ; Deslandes et Bertrand, 2001 ; Grolnick *et al.*, 2000 ; Zellman et Waterman, 1998).

Une communication positive, efficace et bidirectionnelle constitue la pierre angulaire de la collaboration entre l'école et les familles. La communication devrait porter sur les aspects suivants : progrès de l'enfant, ses besoins et ses intérêts ; partage des buts, information sur les attentes relatives au comportement et au rendement de l'enfant, au curriculum et à la discipline ; information sur les activités et les événements spéciaux et aide apportée aux parents pour renforcer l'enseignement au foyer (Christenson, 1999 ; Christenson et Sheridan, 2001 ; Epstein, 2001). Comme éléments essentiels à cette collaboration figurent la confiance mutuelle et le respect des habiletés et des connaissances de chacun des partenaires (Adams et Christenson, 1998, 2000).

Les obstacles au développement de programmes de collaboration école-famille ont été bien documentés. Les écrits mentionnent surtout les manques de formation des enseignants et des administrateurs dans le travail avec les parents, d'habiletés et de connaissances afin de mener des interactions interpersonnelles positives ainsi que d'occasions pour des interactions entre l'école et la famille, de même qu'une conceptualisation étroite du rôle que les parents peuvent jouer dans l'école (Deslandes, 2001 ; Moles, 1999).

Les pratiques que l'école et les enseignants mettent en place laissent le mieux prévoir le niveau de participation parentale (Dauber et Epstein, 1993 ; Deslandes, 2001). Or, la recherche montre que les contacts famille-école diminuent quand les enfants entrent à la maternelle. Comparés à ce qu'ils étaient dans les services de garde (ou CPE), les contacts deviennent plus formels, moins fréquents et moins directs (Pianta *et al.*, 1997 ; Pianta et Cox, 1999 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Des résultats d'étude ont montré que lorsque les parents participent à des groupes de soutien ou à des visites de l'école, les enfants obtiennent une meilleure cote sur le plan de leur préparation à l'école (Kagan et Neuman, 1998).

Il devient donc impérieux de s'interroger sur les stratégies présentement utilisées par les enseignants pour favoriser la collaboration école-famille lors de la transition à la maternelle. Celles-ci, selon des études américaines, semblent surtout informelles et implantées sur une base

individuelle et non en fonction d'une politique globale de l'école (Pianta *et al.*, 1997 ; Pianta et Cox, 1999). Comme activités de transition, les enseignants américains disent faire des appels téléphoniques, écrire une lettre à l'enfant et à sa famille, planifier des portes ouvertes pour les parents et les enfants et organiser un programme d'activités à l'occasion de l'inscription à la maternelle (La Paro *et al.*, 2000). Des activités similaires sont aussi réalisées par les enseignants du Québec, selon des témoignages recueillis au cours d'un atelier offert à une trentaine de participants dans le cadre du 22^e congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (Jacques et Deslandes, 2001b). Globalement, il demeure que l'efficacité de ces stratégies est très peu connue et gagnerait à être plus étudiée (Pianta et Cox, 1999).

VERS UNE PLUS GRANDE COMPRÉHENSION DE LA TRANSITION À LA MATERNELLE

À la lumière des écrits recensés, il apparaît fondamental d'étudier plus en profondeur la transition à la maternelle. L'importance de la qualité de la transition s'appuie sur des résultats de recherche indiquant que les différences, même minimales entre les enfants sur le plan de leur ajustement et de leur rendement lors de l'entrée à la maternelle, s'accroissent avec les années (Melton, Limber et Teague, 1999). Pour mieux comprendre ce phénomène, les futures recherches, en plus de mesurer les caractéristiques de l'enfant et des milieux auxquels il appartient, devront aussi étudier dans quelle mesure les familles, les enseignants, les éducateurs et les communautés modifient leurs attitudes, leurs habiletés et leurs pratiques selon les transactions effectuées. Elles devront également examiner comment les interactions entre les divers milieux de vie de l'enfant changent avec le temps. Pour ce faire, des mesures répétées et longitudinales sont essentielles. Des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives sont aussi nécessaires, compte tenu de la complexité des interactions entre les contextes de vie de l'enfant.

Des avancées importantes sur le plan des connaissances semblent possibles grâce au modèle écologique et dynamique de la transition. De fait, la recherche basée sur ce modèle va indubitablement apporter des éléments de réponse relatifs aux processus qui expliquent pourquoi les variables reliées aux contextes sont si importantes pendant cette période de vulnérabilité. Le but ultime de ce courant de recherche est de comprendre les processus sociaux et leur influence sur l'écologie de la transition, afin de mieux guider la politique et les pratiques durant les premières années à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Par exemple,

les résultats vont possiblement éclairer les politiques liées au mode d'entrée à la maternelle et aux conditions à mettre en place pour favoriser chez l'enfant une attitude positive à l'égard de l'école et ce, dès les premiers moments de son intégration au monde formel de l'éducation. Autrement dit, ces nouvelles connaissances vont contribuer à une entrée de l'enfant à l'école porteuse de son adaptation socioscolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, K.S. et S.L. Christenson (1998). « Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships », *Special Services in the Schools*, 14(1/2), p. 1-22.
- Adams, K.S. et S.L. Christenson (2000). « Trust and the family-school relationship. Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades », *Journal of School Psychology*, 38(5), p. 477-497.
- Alexander, K.S. et D. Entwisle (1988). « First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance », *Child Development*, 64, p. 801-814.
- Bailey, D. (1999). « Foreword », dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, p. xv-xvi.
- Bempechat, J. (1998). *Against the Odds: How « at-risk » Students EXCEED Expectations*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Birch, S. H. et G.W. Ladd (1997). « The teacher-child relationship and children's early school adjustment », *Journal of School Psychology*, 35(1), p. 61-79.
- Bronfenbrenner, U. et P.A. Morris (1998). « The ecology of developmental processes », dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology Theoretical Models of Human Development* (5^e éd.), New York, John Wiley & Sons, p. 993-1029.
- Christensen, C. (1998). *Managing Children's Transition to School: A Case of Multiple Perspectives*, Communication présentée au O.M.E.P. 22^e Congrès mondial, Australie du Sud, août.
- Christenson, S.L. (1999). « Families and schools. Rights, responsibilities, resources, and relationships », dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, p. 143-178.
- Christenson, S.L. et S.M. Sheridan (2001). *Schools and families: Creating Essential Connections for Learning*, New York, The Guilford Press.
- Dauber, S.L. et J.L. Epstein (1993). « Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools », dans N. Chavkin (dir.), *Families and Schools in a Pluralistic Society*, Albany, NY, Suny Press, p. 53-71.
- Deslandes, R. (2001). « L'environnement scolaire », dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, p. 251-286.

- Deslandes, R. et R. Bertrand (2001, sept.). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée.
- Dockett, S. et B. Perry (2001). *Children Starting School: What Should Children, Parents and School Teachers Do?*, Communication présentée à l'AERA Annual Meeting, Seattle, Washington.
- Early, D.M., R.C. Pianta et M.J. Cox (1999). « Kindergarten teachers and classrooms : A transition context », *Early Education & Development*, 10(1), p. 25-46.
- Entwisle, D.R. et K.L. Alexander (1993). « Entry into school : The beginning school transition and educational stratification in the United States », *Annu. Rev. Social*, 19, p. 401-23.
- Entwisle, D.R. et K.L. Alexander (1999). « Early schooling and social stratification », dans R.C. Pianta et M.J. Cox, *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, p. 13-38.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, CO, Westview Press.
- Graue, E. (2001). « What's going on in the children's garden ? Kindergarten Today », *Young Children*, mai, p. 67-73.
- Grolnick, W.S., C. Benjet, C.O. Kurowski et N.H. Apostoleris (1997). « Predictors of parent involvement in children's schooling », *Journal of Educational Psychology*, 89, p. 1-11.
- Grolnick, W.S., C.O. Kurowski, K.G. Dunlap et C. Hevey (2000). « Parental resources and the transition to junior high », *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), p. 465-488.
- Hamre, B.K. et R.C. Pianta (2001). « Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade », *Child Development*, 72(2), p. 625-638.
- Howes, C. et C.E. Hamilton (1992). « Children's relationships with child care teachers : Stability and concordance with parental attachments », *Child Development*, 63, p. 867-878.
- Jacques, M. et R. Deslandes (2001a). « L'entrée à la maternelle, une avenue à mieux connaître... », *Revue préscolaire (AÉPQ)*, 39(2), p. 24-28.
- Jacques, M. et R. Deslandes (2001b). « L'entrée à la maternelle, une avenue à mieux connaître mais aussi à construire ensemble... », Atelier présenté au 22^e congrès de l'Association d'éducation préscolaire (AÉPQ), Magog, Québec, novembre.
- Kagan, S.L. et M.J. Neuman (1998). « Lessons from three decades of transition research », *Elementary School Journal*, 98, p. 365-379.
- Ladd, G.W. (1996). « Shifting ecologies during the 5-7 year period : Predicting children's adjustment during the transition to grade school », dans A. Sameroff et M. Haith (dir.), *The Five to Seven Year Shift : The Age of Reason and Responsibility*, Chicago, University of Chicago Press, p. 363-386.

- Ladd, G.W. et J.M. Price (1987). « Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten », *Child Development* 58, p. 1168-1189.
- Ladd, G.W., E.S. Buhs et M. Seid (2000). « Children's initial sentiments about kindergarten : Is school liking an antecedent of early classroom, participation and achievement ? », *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), p. 255-279.
- La Paro, K.M. et R.C. Pianta (2000). « Predicting children's competence in the early school years : A meta-analytic review », *Review of Educational Research*, 70(4), p. 443-484.
- La Paro, K.M., R. Pianta et M. Cox (2000). « Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices », *The Elementary School Journal*, 101(1), p. 63-78.
- McCadden, B.M. (1996). « Let's get our houses in order : The role of transitional rituals in constructing moral kindergartners », document ERIC ED 405 096.
- Meisels, S.J. (1999). « Assessing readiness », dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, p. 39-66.
- Melton, G.B., S.P. Limber et T.L. Teague (1999). « Changing schools for changing families », dans Robert C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The transition to kindergarten*, Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes, p. 179-213.
- Moles, O. (1999). « Overcoming Barriers to Family Involvement in Low-Income Area Schools », Communication présentée à la conférence du *European Research Network about Parents in Education*, Amsterdam, Netherlands.
- Pianta, R.C. et M.J. Cox (1999). « The changing nature of the transition to school : Trends for the next decade », dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, p. 363-379.
- Pianta, R.C. et M. Kraft-Sayre (1999). « Parents' observations about their children's transitions to kindergarten », *Young Children*, 54(3), p. 47-52.
- Pianta, R.C., S.L. Nimetz et E. Bennett (1997). « Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten », *Early Childhood Research Quarterly*, 12, p. 263-280.
- Pianta, R.C. et D.J. Walsh (1996). *High-Risk Children in schools : Constructing Sustaining Relationships*, New York, Routledge.
- Piotrkowski, C.S., M. Botsko et E. Matthews (2001). « Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community », *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), p. 537-558.
- Potvin, P. et L. Paradis (1996). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*, Rapport de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ramey, S.L. et C.T. Ramey (1994). « The transition to school. Why the first few years matter for a lifetime », *Phi Delta Kappan*, novembre, p. 194-198.
- Ramey, S.L. et C.T. Ramey (1999). « Beginning school for children at risk », dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, p. 217-252.
- Richardson, L. (1997). « Review of transition from home to school », *Australian Journal of Early Childhood*, 22(1), p. 18-22.

- Rimm-Kaufman S.E. et R.C. Pianta (2000). « An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), p. 491-511.
- Rimm-Kaufman S.E., R.C. Pianta et M.J. Cox (2000). « Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten », *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), p. 147-166.
- Stipek, D.J. et R.H. Ryan (1997). « Economically disadvantaged preschoolers ready to learn but further to go », *Developmental Psychology*, 33, p. 711-723.
- Zellman, G.L. et J.M. Waterman (1998). « Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes », *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380.
- Zill, N. (1999). « Promoting educational equity and excellence in kindergarten », dans R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brookes, p. 67-108.
- Zill, N., M. Collins, J. West et E. Germino Hausken (1995). *Approaching kindergarten : A look at preschoolers in the United States*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.