

Le lien entre les pratiques de transition, les croyances et le sentiment de préparation des parents et l'adaptation des enfants lors des premiers jours d'école

The links between transition practices, parental beliefs and feelings of preparedness, and children's adaptation as they begin school

doi:10.18162/fp.2013.89

Annie **Bérubé**
Professeure,
Université du Québec en Outaouais

Julie **Ruel**
Professeure associée à l'université du Québec
en outaouais pavillon du Parc

Johanne **April**
Professeure,
Université du Québec en Outaouais

André C. **Moreau**
Professeur,
Université du Québec en Outaouais

Résumé

Notre étude examine le premier contact entre la famille et l'école. Des données quantitatives ont été récoltées auprès de 828 parents. Les parents exposés à un plus grand nombre de pratiques de transition considèrent que l'école est bien préparée pour accueillir leur enfant. L'adaptation des enfants en début d'année est reliée aux croyances des parents quant à l'importance de leur implication lors de la transition, à leur sentiment d'être bien préparés et à leur perception que l'école est prête pour la rentrée, mais elle ne présente pas de relation directe avec le nombre de pratiques de transition rapporté.

Mots-clés

Transition, maternelle,
implication parentale, adaptation

Abstract

This study examines the first contact between school and families from parents' perspective. Quantitative data from 828 parents of kindergarten children were analyzed. The number of transitional practices in the school is related to the parents' perception that school is well prepared to welcome their child. However, it is not directly related to children's social adaptation during the first days in school, whereas parent's role construction about the importance of their involvement, their self-efficacy related to school entry and their perception that the school is ready to welcome their child are.

Keywords

Transition, kindergarten, parent involvement,
child adaptation

Chaque année, la transition vers la maternelle représente un défi important pour des milliers d'enfants. Une armée de bouts de chou aura à s'adapter à un nouvel environnement comprenant de nouveaux amis, de nouvelles règles et de nouvelles attentes. L'entrée à l'école exige également une adaptation de la part des parents qui doivent maintenant composer avec un système scolaire que plusieurs perçoivent comme étant imposant et intimidant (Lawson, 2003). Ceux qui avaient l'habitude des services de garde à la petite enfance devront s'adapter à une réalité où les contacts se font plus rares et sont davantage initiés par l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 1999, 2000).

Le passage de l'enfant vers l'école ne va pas sans plusieurs interrogations et inquiétudes de la part des parents. Selon une étude menée auprès de familles d'enfants d'âge préscolaire, 80 % des parents aimeraient en savoir davantage sur les attentes de l'école et 68 % voudraient être informés sur ce qu'ils devraient faire pour mieux préparer leur enfant à cette transition (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro et Wildenger, 2007).

La mise en place de pratiques transitionnelles a pour but de faciliter le passage de la vie préscolaire à la vie scolaire en assurant, entre autres, une continuité entre les différents milieux de vie que fréquente l'enfant (Jacques et Deslandes, 2002; Pianta, Cox, Taylor et Early, 1999; Ruel, 2011; Ruel, Moreau et Bourdeau, 2008). Les pratiques de transition constituent une première occasion de partager des informations et des expériences communes. Généralement initiées par le milieu scolaire, elles consistent, par exemple, à fournir de l'information aux parents sur l'école, soit par écrit ou lors de rencontres individuelles ou de groupe. Des occasions de familiarisation avec le futur environnement scolaire sont également souvent offertes (Ahtola et al., 2011; McIntyre et al., 2007; Pianta et al., 1999).

Notes de l'auteur

Cet article a reçu le soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Plusieurs études ont démontré que la mise en place de nombreuses pratiques transitionnelles a des retombées positives sur le développement scolaire et social des enfants (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta, 2008; Margetts, 2002; Schulting, Malone et Dodge, 2005). La quantité d'activités organisées dans les écoles afin de soutenir l'entrée des enfants à la maternelle est associée à une meilleure réussite des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques à la fin de la première année scolaire (Ahtola et al., 2011). De la même façon, les enfants qui proviennent d'écoles qui mettent en place davantage d'activités autour de la transition présentent moins de problèmes de comportement (Wildenger et McIntyre, 2012).

Les pratiques transitionnelles permettent notamment d'impliquer les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Plus les familles se sentent invitées par l'école à participer, plus elles s'impliquent, et ce, autant dans les activités à l'école (participation à des événements, des rencontres, du bénévolat) que dans celles réalisées à la maison (lecture, activités éducatives, discussion sur la journée à l'école) (Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005). Rimm-Kaufman et Pianta (2000) ont été les premiers à reconnaître le processus dynamique qui s'amorce lors du passage de l'enfant de l'univers préscolaire au monde scolaire. Les premiers contacts avec le milieu scolaire influencent la relation que l'ensemble des acteurs développera au fil des années (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004; Jacques et Deslandes, 2002; Powell, Son, File et Froiland, 2012). Une étude de Giallo, Treyvaud, Matthews et Kienhuis (2010) montre que les pratiques de transition permettent aux parents de se sentir mieux outillés pour soutenir leur enfant lors de son entrée à l'école et que cet effet se traduit par une plus grande participation qui se maintient alors que les enfants sont en première année. Il s'agit d'un bénéfice important des pratiques transitionnelles étant donné les nombreuses retombées positives de l'implication parentale sur le développement des enfants (Arnold, Zeljo, Doctoroff et Ortiz, 2007; Cooper, Crosnoe, Suizzo et Pituch, 2010; Galindo et Sheldon, 2012; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen et Sekino, 2004; Powell et al., 2012).

Selon le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) et de Hoover-Dempsey et al. (2005), la motivation des parents à s'impliquer est influencée par quatre déterminants, à savoir : 1) leurs croyances quant à leur rôle; 2) leur sentiment d'efficacité relié à leur implication; 3) les caractéristiques du contexte familial, ainsi que 4) leur perception d'être invités à participer. Les pratiques transitionnelles agiraient sur trois des quatre éléments du modèle en réitérant aux parents que leur rôle dans la préparation de leur enfant pour l'école est important, en leur donnant le sentiment d'être prêts à vivre la rentrée scolaire et en les conviant à s'impliquer. Ainsi, elles permettraient à l'ensemble du noyau familial de trouver sa place dans ce réaménagement que représente l'entrée à l'école.

La présente recherche examine la relation entre les pratiques transitionnelles et les trois déterminants de l'implication parentale du modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005). L'étude cherche à vérifier quatre hypothèses : 1) La mise en place de pratiques de transition devrait être associée à une meilleure adaptation des enfants lors des premiers jours d'école; 2) Elles devraient également être en lien avec une plus forte croyance des parents quant à l'importance de leur implication lors de la transition; 3) Elles devraient également favoriser un meilleur sentiment d'efficacité chez les parents qui se sentiront alors aussi mieux préparés pour l'école; 4) Les croyances des parents quant à leur implication et leur sentiment d'efficacité devraient être en lien avec une meilleure adaptation des enfants lors de la rentrée. Il s'agit d'une première étude exploratoire permettant d'examiner les relations entre ces variables.

Méthodologie

La présente étude s'inscrit dans un projet financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) visant à évaluer les pratiques implantées à la suite de la diffusion du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* créé par le MELS (2010) en collaboration avec le ministère de la Famille et des Aînés et le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. Ce guide vise à soutenir les milieux préscolaires dans la planification de la transition des enfants vers la maternelle.

Participants

Dans le cadre de cette recherche, quatre régions administratives du Québec ont été identifiées pour le recrutement. Une de ces régions est rurale, deux sont semi-rurales et la dernière est une région urbaine. Dix commissions scolaires (CS) ont été recrutées à l'intérieur de ces régions. Considérant que le projet dans son ensemble porte une attention particulière aux pratiques en place dans les milieux défavorisés, les régions sélectionnées devaient répondre au critère d'avoir sur leur territoire au moins trois CS ayant chacune minimalement cinq écoles bénéficiant de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA).

Dans les écoles participantes, les enfants de la maternelle ont apporté une lettre à la maison invitant leurs parents à participer à l'étude. Les parents ont été sollicités afin de répondre à un questionnaire, soit en version informatisée ou par téléphone.

Au total, 107 écoles réparties dans les CS des quatre régions ciblées ont accepté de participer à l'étude et 828 parents d'enfants de maternelle ont répondu au questionnaire.

Outils

Le *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire* (Ruel, Moreau, Bérubé et April, 2011) a été construit à partir des principes et des activités suggérés dans le guide (MELS, 2010). Il documente le nombre d'activités en place et les moyens de communication utilisés avant et après la transition, les croyances des parents quant à l'importance de leur implication, le sentiment des parents d'être prêts pour vivre l'entrée de leur enfant à l'école, de même que le degré d'adaptation des enfants lors de leur entrée à l'école.

Nombre de pratiques de transition en place et moyens de communication. Une première échelle a été formée afin de représenter le nombre de pratiques mises en place dans les milieux scolaires pour faciliter le passage des enfants vers la maternelle en vue de la rentrée de 2011. Les parents devaient répondre si oui ou non les activités étaient en place dans leur école (p. ex. : « Avez-vous reçu une lettre de bienvenue et d'informations de la part de l'école avant la rentrée? »). Le score à cette échelle varie entre 0 et 11.

Par la suite, trois échelles ont été calculées en considérant les moyens de communication utilisés pour rejoindre les parents. La première échelle concerne le nombre de moyens de communication utilisés par l'école pour informer les familles du moment de l'admission à la maternelle. Les parents devaient indiquer si oui ou non ils avaient été informés du moment de l'admission par l'entremise de cinq moyens différents, par exemple, des journaux locaux, de messages envoyés dans le sac d'un frère ou d'une sœur plus vieux, de messages envoyés dans les services de la petite enfance, etc. La deuxième

échelle porte sur le nombre de moyens de communication après l'inscription, mais avant la rentrée. Les parents étaient questionnés sur onze moyens différents, alors que la dernière échelle se concentre sur le nombre de moyens de communication utilisés après la rentrée et présente une possibilité d'un score variant entre 0 et 9 moyens de communication.

Croyance des parents quant à l'importance de s'impliquer lors de l'entrée scolaire. Trois questions ont été formulées concernant les croyances des parents quant à l'importance de leur implication lors de la rentrée scolaire de leur enfant. Les parents devaient répondre sur une échelle allant de tout à fait en désaccord (0) à tout à fait d'accord (4) à des items tels que : « L'implication des parents est essentielle pour que l'enfant vive une bonne rentrée scolaire ». L'alpha de Cronbach pour cette échelle se situe à 0,67.

Sentiment des parents d'être prêts pour la rentrée scolaire de leur enfant. Des analyses factorielles à composante principale ont également été effectuées afin de regrouper les éléments concernant le sentiment des parents d'être prêts à vivre l'entrée de leur enfant en milieu scolaire. Les questions étaient placées sur une échelle de type Likert à quatre points allant de tout à fait en désaccord (0) à tout à fait en accord (3) (p. ex. « Mon enfant était bien préparé à vivre cette transition; J'étais, comme parent, bien préparé à vivre cette transition; L'enseignant était prêt à accueillir tous les enfants... »). Cette section du questionnaire était composée de six questions. La structure factorielle indique la présence de deux facteurs, à savoir le sentiment des parents que leur famille est prête et le sentiment des parents que le milieu scolaire est prêt (comprenant la préparation de l'école, de l'enseignant et du service de garde). Tous les facteurs possèdent une valeur propre supérieure à 1 et ils expliquent chacun au moins 15 % de la variance. Les alpha de Cronbach des deux échelles se situent à 0,74 et 0,83 respectivement.

Adaptation des enfants lors de la rentrée scolaire. Les dernières questions concernent le degré d'adaptation de l'enfant au moment de son entrée à l'école. Les répondants devaient indiquer sur une échelle de type Likert à quatre points allant de pas du tout (0) à beaucoup (3) dans quelle proportion les comportements énumérés décrivaient ceux de leur enfant au moment de la rentrée scolaire. Parmi les comportements énumérés se trouvent des comportements démontrant soit une bonne adaptation de l'enfant à l'école (émotions positives) ou une adaptation plus difficile de l'enfant à l'école (émotions négatives) (ex. joyeux, enthousiaste, fier, nerveux, triste, désorienté...). Les analyses factorielles à composante principale ont été réalisées. Une rotation des axes de type Varimax a été appliquée à la matrice factorielle originale afin d'en faciliter l'interprétation. Chaque facteur possède une valeur propre supérieure à 1,50 et explique au moins 24 % de la variance. Les dimensions dégagées ont trait, d'une part, aux émotions positives chez les enfants et, d'autre part, aux émotions négatives vécues en début d'année. L'examen de la consistance interne a révélé un alpha de Cronbach se situant à 0,75 et 0,79 respectivement.

Résultats

Analyses descriptives

D'abord, au niveau des analyses descriptives, les parents indiquent que l'école de leur enfant a mis en place en moyenne près de six pratiques transitionnelles afin de faciliter l'entrée des enfants à la maternelle (les moyennes et les écarts-types sont présentés dans le tableau 1). Ainsi, la presque totalité des répondants mentionne la présence d'une rentrée progressive où les premières journées sont moins longues et les enfants moins nombreux en classe. De la même façon, presque tous les parents ont reçu une lettre de bienvenue les informant sur la rentrée scolaire. Ces deux pratiques sont mentionnées par respectivement 93,1 % et 92,3 % des répondants. Un peu plus des trois quarts des parents ont quant à eux été invités à participer à une rencontre de groupe avant le début des classes (76,9 %). Finalement, un peu plus de la moitié des parents ont été invités à visiter l'école lors d'une journée porte ouverte avant le début de l'école (51 %).

Au niveau des communications, les parents indiquent avoir été informés du moment de l'admission des enfants à la maternelle soit par les journaux locaux ou par l'entremise d'un message envoyé par un frère ou une sœur plus vieux fréquentant l'école (35,7 % et 33,7 % respectivement). Fait surprenant, 10 % des parents mentionnent ne pas avoir reçu d'informations concernant l'inscription. Ces répondants mentionnent avoir connu la date d'inscription soit grâce à du bouche-à-oreille ou à la suite de démarches personnelles, le plus souvent en appelant ou en se rendant à l'école pour obtenir l'information. En moyenne, les parents ont reçu l'information concernant la date d'admission des enfants à l'école par un seul moyen de communication.

Entre le moment de l'inscription et le début des classes, le nombre de communications augmente. Les parents sont alors contactés selon, en moyenne, deux modes différents de communication. La majorité d'entre eux reçoivent une lettre postale (86,8 %). Un peu plus du tiers disent avoir reçu une invitation pour une rencontre de groupe et un peu plus du quart ont reçu un appel téléphonique de la part de l'école (36,7 % et 26,2 %).

Enfin, une fois que les enfants fréquentent l'école, le nombre de moyens de communication utilisé s'établit à 4,3 modes en moyenne. Les modes de communication après la rentrée deviennent plus individualisés, même si les communications de groupe demeurent. L'utilisation de l'agenda de l'enfant, des lettres ou notes individualisées, du téléphone sont autant de modes de communication individualisés que l'école utilise pour rejoindre les parents (rapportés par 72,8 %, 68,5 % et 55,4 % des parents respectivement).

Pour ce qui est des croyances des parents quant à l'importance de leur implication lors de la transition, ceux-ci considèrent leur présence et leur participation comme étant très importantes. Par ailleurs, les parents ont le sentiment d'être bien préparés pour l'entrée de leur enfant à l'école. Ils considèrent également que l'école est bien préparée pour l'arrivée des élèves de maternelle.

Finalement, les dernières échelles concernent l'adaptation des enfants au moment de la rentrée scolaire. Les données indiquent que lors des premiers jours de classe, les enfants vivent en moyenne davantage d'émotions positives que négatives.

Analyses corrélationnelles

Des corrélations de Pearsons ont été calculées pour les neuf facteurs formés à l'aide du questionnaire (tableau 1).

Tout d'abord, le nombre de pratiques transitionnelles identifiées par les répondants est en lien avec le sentiment des parents que l'école est prête pour la rentrée scolaire ($r = 0,16, p < ,00$). De la même façon, le nombre de modes de communication utilisés par le milieu scolaire laisse aux parents le sentiment que l'école est bien préparée pour l'entrée de leur enfant à la maternelle, comme en témoignant la force des corrélations pour les modes de communications avant l'inscription ($r = 0,89, p < ,00$) après l'inscription ($r = 0,71, p < ,00$) et après la rentrée scolaire ($r = 0,84, p < ,00$). Les modes de communication utilisés par l'école après l'inscription et après le début des classes sont également en lien avec le nombre de pratiques de transition rapportées ($r = 0,30, p < ,00$; $r = 0,12, p < ,00$). Ainsi, les parents qui indiquent que l'école a mis en place plusieurs pratiques de transition ou qui peuvent identifier plusieurs modes de communication utilisés par l'école avant et après la rentrée scolaire considèrent l'école de leur enfant comme étant prête à accueillir les enfants de la maternelle.

Par ailleurs, les croyances des parents quant à l'importance de leur implication dans la transition de leur enfant vers l'école sont reliées au sentiment des familles d'être bien préparées ($r = 0,15, p < ,01$), de même qu'à leur perception que l'école est prête pour l'arrivée des enfants ($r = 0,22, p < ,01$). Le sentiment des familles d'être bien préparée pour la rentrée scolaire est également associé au degré de préparation perçue des milieux scolaires ($r = 0,37, p < ,00$). Cependant, les croyances des parents et leur sentiment d'être prêts pour l'entrée à l'école ne sont pas reliés de manière significative au nombre de transitions rapporté.

Finalement, il apparaît que les émotions positives des enfants en début d'année sont significativement reliées à la croyance des parents quant à l'importance de leur implication lors de la rentrée ($r = 0,13, p < ,01$), au sentiment des familles d'être bien préparées ($r = 0,29, p < ,00$), de même qu'à la perception du degré de préparation de l'école ($r = 0,16, p < ,00$). De la même façon, le nombre de moyens de communication utilisés pour rejoindre les parents avant l'inscription des enfants à l'école est relié aux émotions positives des enfants en début d'année ($r = 0,08, p < ,05$). Ainsi, la rentrée scolaire est vécue de manière plus positive par les enfants lorsque les parents se sentent prêts à vivre la transition, qu'ils croient que leur implication lors de la rentrée est importante, que l'école est perçue comme étant prête à accueillir les enfants ou lorsque les moyens de communication utilisés avant l'inscription sont plus nombreux.

Du côté des émotions négatives vécues par l'enfant en début d'année scolaire, celles-ci sont négativement reliées au sentiment de préparation des parents, de même qu'à la perception des parents du degré de préparation des écoles ($r = -0,28, p < ,00$ et $r = -0,12, p < ,01$). Les parents qui rapportent que leur enfant a manifesté des émotions négatives durant la rentrée scolaire se sentaient moins bien préparés à la transition scolaire et ils percevaient l'école comme étant moins prête à accueillir les enfants.

Tableau 1

Matrice des corrélations de Pearsons pour les variables à l'étude, ainsi que les moyennes et les écarts-types de chaque facteur.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Communication avant l'inscription	--	0,31**	0,14**	0,08*	0,01	0,03	0,09*	0,06	-0,03
2. Communication après l'inscription		--	0,27**	0,03	0,00	-0,02	0,07*	0,30**	0,00
3. Communication après la rentrée scolaire			--	0,04	0,06	0,04	0,08*	0,12**	0,02
4. Émotions positives				--	-0,41**	0,29**	0,16**	0,02	0,13**
5. Émotions négatives					--	-0,28**	-0,12**	-0,04	0,04
6. Sentiment des parents d'être bien préparés pour l'entrée à l'école						--	0,37**	0,06	0,15**
7. Sentiment que l'école est prête							--	0,16**	0,22**
8. Nombre de pratiques de transition								--	0,06
9. Croyances quant à l'implication parentale									--
Moyenne	1,34	2,13	4,27	2,4	0,65	2,63	2,7	5,83	2,81
Écart-type	0,88	1,31	1,64	0,61	0,53	0,5	0,44	1,67	0,34

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Discussion

La présente étude examinait les liens entre les pratiques transitionnelles utilisées par les écoles, la croyance des parents quant à l'importance de leur implication lors de cette période, leur sentiment d'être prêts pour la rentrée scolaire et l'adaptation des enfants lors des premiers jours en classe. Les composantes examinées permettent d'établir des liens entre les pratiques de transition et les émotions vécues par les enfants en début d'année, mais également avec différentes composantes reconnues comme importantes dans le choix des parents de s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Ainsi, les analyses montrent d'abord que les parents sont conscients des activités mises en place par le milieu scolaire pour faciliter l'arrivée des enfants. Les données indiquent que les écoles sollicitent d'abord les familles en groupe et que les contacts individualisés se font une fois les classes débutées. Ces données sont conformes à celles des études effectuées au cours des dernières années (Early, Pianta, Taylor et Cox, 2001; LoCasale-Crouch et al., 2008; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Il est à noter que peu de moyens sont utilisés afin d'informer les parents sur les dates d'admission de leur enfant à l'école. Les parents ont reçu l'information par le biais d'un seul moyen de communication et 10 % des parents ont dû faire des démarches par eux-mêmes pour connaître le moment où ils devaient inscrire leur enfant à l'école. Ce manque de communication pourrait nuire à la nouvelle relation qui se bâtit entre les parents et l'école, puisque certains parents pourraient alors ne pas avoir les informations en main pour se sentir prêts à accompagner leur enfant vers l'école. De plus, pour plusieurs familles il s'agit d'une première invitation de la part du milieu scolaire.

Par ailleurs, contrairement à d'autres recherches, le nombre de pratiques transitionnelles perçu par les familles n'est pas relié de manière significative à l'adaptation des enfants (par exemple les études de LoCasale-Crouch et al., 2008 ou de Wildenger et McIntyre, 2012). Par contre, elles sont en lien avec le sentiment des parents que l'école est prête à accueillir leur enfant. Ce sentiment est lui relié aux croyances des parents quant à l'importance de leur implication lors de la transition vers l'école, de même qu'à leur sentiment d'être prêts pour la rentrée scolaire. Ces trois facteurs sont eux reliés à l'adaptation des élèves en début d'année. Les pratiques de transition agiraient donc de façon indirecte en soutenant d'abord les parents qui auront à leur tour une influence sur l'expérience des enfants lors de la rentrée.

Ces résultats vont dans le même sens que les données de la recherche de Schulting et al. (2005). Dans cette étude, les pratiques transitionnelles sont associées à la réussite des enfants, parce qu'elles permettent d'inviter les parents à s'impliquer autant à l'école et qu'à la maison, et ce, dès le début du parcours scolaire. De la même façon, la recherche de Galindo et Sheldon (2012) montre que les efforts de l'école pour rejoindre et mobiliser les familles avant la rentrée scolaire sont associés à une plus grande implication des parents à l'école et que ce sont les enfants dont les parents sont les plus impliqués qui obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en français. Les pratiques transitionnelles pourraient donc agir d'abord et avant tout sur les déterminants de la motivation des parents à s'impliquer qui en retour assureraient aux enfants une plus grande présence parentale dans leur vie scolaire. Ces données appuient donc l'importance de soutenir la préparation de l'ensemble de la famille pour une entrée à l'école réussie.

Il s'agit ici d'un premier regard sur une situation qui demande encore beaucoup d'investigations. Les analyses actuelles sont des analyses corrélationnelles qui ne permettent pas d'établir des relations de cause à effet entre les différentes variables. Différentes analyses sont nécessaires dans l'avenir afin de vérifier si, par exemple, certains facteurs jouent un rôle modérateur ou médiateur entre la préparation des différents milieux et l'adaptation des enfants.

De même, les résultats présentés dans cet article représentent les réponses de tous les parents questionnés, sans distinguer le statut de leur école, les besoins particuliers de leurs enfants, leur provenance (milieu fréquenté l'année avant la rentrée à l'école). Il serait intéressant de considérer ces aspects dans les études à venir. De même, davantage d'études sont nécessaires afin de mieux comprendre comment les pratiques de collaboration entretenues entre tous les services à la petite enfance, les milieux préscolaires et les parents contribuent aussi à l'adaptation mutuelle école-famille-communauté. Ces considérations répondent aux impératifs d'une transition écologique (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) et à l'importance d'assurer la continuité éducative (Ruel et al., 2008).

D'autres recherches sont également nécessaires afin de mieux comprendre quelles sont les répercussions à long terme des pratiques transitionnelles. De plus en plus d'études soutiennent les effets des pratiques transitionnelles sur le développement des enfants en première année (Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008). De la même façon, les études qui suggèrent que la préparation des familles à la transition est associée à davantage d'implication parentale ont suivi les enfants jusqu'en première année (Giallo et al., 2010). Les recherches futures devront s'intéresser aux répercussions à plus long terme des pratiques de transition autant sur l'enfant que sur les comportements parentaux.

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(3), 295-302. doi:10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. et Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A. et Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883. doi:10.1177/0192513x09351515
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi:10.7202/012675ar
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. et Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206. doi:10.1023/a:1026503520593
- Galindo, C. et Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103. doi:10.1016/j.ecresq.2011.05.004
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. et Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17. Repéré à http://www.newcastle.edu.au/Resources/Research%20Centres/SORTI/Journals/AJEDP/Vol%2010/V10_giallo_et_al.pdf
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. Repéré à <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/1997.pdf>

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. Repéré à <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf>
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi: 10.1177/0042085902238687
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. doi:10.1016/j.ecresq.2007.06.001
- Margetts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. doi:10.1080/13502930285208981
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. et Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. doi:10.1007/s10643-007-0175-6
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. et Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. doi:10.1002/pits.10163
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf
- 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. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. doi:10.2307/1002162
- Powell, D. R., Son, S.-H., File, N. et Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300. doi:10.1086/667726
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- 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. doi:10.1016/S0193-3973(00)00051-4
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A. et April, J. (2011). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Gatineau, QC : Université du Québec en Outaouais.
- Ruel, J., Moreau, A. C. et Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48. Repéré à http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/RUEL_v19.pdf
- Schulting, A. B., Malone, P. S. et Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860-871. doi:10.1037/0012-1649.41.6.860
- Wildenger, L. K. et McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176. doi:10.1007/s10643-012-0509-x

Pour citer cet article

Bérubé, A., Ruel, J., April, J. et Moreau, A. (2013). Le lien entre les pratiques de transition, les croyances et le sentiment de préparation des parents et l'adaptation des enfants lors des premiers jours d'école. *Formation et profession*, 21(1), 28-37. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.89>