

LE PASSAGE DU PRÉSCOLAIRE VERS LA 1^{ÈRE} ANNÉE DU
PRIMAIRE AU QUÉBEC : REGARDS SUR LES PRATIQUES DE
TRANSITION ET L'AJUSTEMENT SOCIOSCOLAIRE DES ÉLÈVES

Séminaire midi

Qualité éducative des services de garde et petite enfance

23 janvier 2013

Stéphanie Duval

doctorante en psychopédagogie, Université Laval

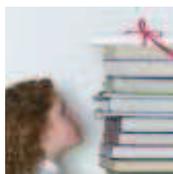
Bienvenue!

- Contexte
- Présentation de la recherche
- Discussion
- Conclusion
- Questions



Contexte général

- Depuis plusieurs années, la notion de **réussite éducative** est au cœur des préoccupations et des débats publics.
- Consistant en une vision plus large de la réussite scolaire, la réussite éducative s'inscrit dans la visée du **développement global** (Potvin, 2010, cité dans Larivée, 2011);



Réussite éducative dès l'entrée à l'école

- Les premiers succès à l'école représentent un facteur déterminant de **l'adaptation des enfants face aux exigences de l'environnement éducatif** (Burrell & Bubb, 2000);
- **Le niveau de réussite éducative de l'enfant lors des premières années scolaire** permettrait de prévoir de manière significative le niveau d'études qu'il complètera vers l'âge de 22 ans (Entwisle, Alexander et Olson, 2005);
- Ces études montrent notamment **l'importance de soutenir les enfants le plus tôt possible** dans leur cheminement scolaire;

Les premières transitions scolaires sont donc essentielles à considérer

Transition scolaire

- Définie comme un **moment intense vécu sur une courte durée**, la transition scolaire fait référence à un moment de passage d'un environnement à un autre;
- Un moment de transition amène plusieurs **changements** dans le mode de vie des enfants;
- Lors d'une période de transition, **l'enfant s'ajuste graduellement** à son nouvel environnement physique, social et humain (Legendre, 2005, cité dans MELS, 2010).



Initiatives visant à soutenir la transition scolaire

- Afin de soutenir les enfants **le plus tôt possible dans leur cheminement scolaire et dans leur réussite éducative**, diverses stratégies portant sur la transition vers l'école ont été élaborées dans les dernières années, par exemple:
 - *En route vers la maternelle* en Ontario (Comité de transition au milieu scolaire de Halton, 2005);
 - *Carte Routière vers le préscolaire* au Québec (Ruel, Moreau, Bourdeau, & Lehoux, 2008);
 - *Accès à l'école* au Québec (Fondation du Dr Julien, 2011);



Ces initiatives portent essentiellement sur la transition vers la maternelle.



Transition vers la première année

- La première année représente une **année charnière** où l'enfant apprend ni plus ni moins à lire, à écrire et à compter;
- En comparaison avec le milieu pédagogique du préscolaire qui mise sur le jeu comme contexte d'apprentissage et de développement, celui du primaire en est un qui prône **un enseignement plus formel** de différents domaines d'apprentissages;
- Les changements dans les modalités d'apprentissage qu'impose le passage du préscolaire vers le primaire peuvent amener certains enfants à plus ou moins bien **s'ajuster** à la première année (Niesel & Griebel, 2007; Ladd & Price, 1987);



Différences entre les milieux pédagogiques



Dimensions	Préscolaire	Primaire
Volet du Programme de formation de l'école québécoise	Programme basé sur une approche développementale	Programme structuré selon des domaines d'apprentissage et priorisant des savoirs formels
Contextes d'apprentissage et de développement	<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu représente l'activité par excellence • L'élève du préscolaire est amené à « apprendre à apprendre », plutôt qu'à apprendre des contenus disciplinaires ((Giordan & Saltet, 2011; Bouchard, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Une approche misant sur l'acquisition de notions disciplinaires via l'enseignement formel est préconisée • Les apprentissages systématiques prennent plus de place qu'à la maternelle
L'aménagement des milieux éducatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Superficie minimale pour une classe de maternelle est de 60 m² • Toilettes, vestiaires, etc. à proximité • 15 à 20 élèves par groupe • Espace divisé en aires de travail distinctes, celles-ci généralement appelées « coins » • Élèves habituellement regroupés autour de tables de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Superficie minimale de 50 m² • Les élèves doivent emprunter le corridor pour se rendre aux vestiaires, aux toilettes, etc. • 18 à 26 enfants par groupe • Les enfants détiennent chacun leur pupitre personnel, en plus de posséder leur matériel scolaire propre

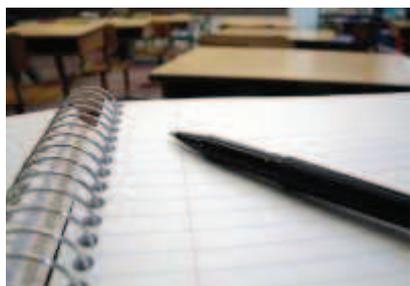
Différences entre les milieux pédagogiques (suite)

Dimensions	Précolaire	Primaire
Aspect relationnel 	<ul style="list-style-type: none">Le nombre d'enfants dans les classes permet une certaine proximité entre l'enseignante et les enfants;L'adulte a l'occasion de soutenir chacun des enfants dans son développement (p. ex. en assurant les soins personnels, le soutien social et émotionnel, etc.).	Les élèves doivent s'ajuster à la nouvelle indépendance de l'enseignant, en plus de s'adapter aux nombreux défis amenés par la transition scolaire (p. ex. les devoirs, les tâches formelles, les temps de concentration, etc.).
Horaire	L'horaire est basée sur les besoins de l'enfant. La routine comprend habituellement des temps de jeux, la collation, le repos, la causerie, etc. Les récréations et le dîner ne sont généralement pas au même moment que le primaire.	L'horaire est plus long; l'enfant doit s'adapter aux tâches disciplinaires (p. ex. lecture et écriture), à des normes et à des règles de groupe, à des exigences de travail (p. ex. exercices de nature papier-crayon).

Aménagement au préscolaire



Aménagement au primaire



En bref



- Le préscolaire et la première année recouvrent **deux approches pédagogiques différentes**, ceci créant une période de changements importants pour l'enfant;
- Lors de cette transition, **la discontinuité** entre les approches pédagogiques peut créer une certaine forme d'instabilité émotionnelle chez les enfants (Cleave, Jowett, & Bate, 1982; Curtis, 1986; Ledger et al, 1998; Renwick, 1987);
- Afin d'assurer une transition harmonieuse et de favoriser une meilleure adaptation socioscolaire chez les enfants, **des pratiques de transition peuvent être implantées.**

Les pratiques de transition

- **Les pratiques de transition significatives implantées par l'enseignante**, ainsi que les attitudes de celle-ci face aux exigences scolaires et sociales représentent des **facteurs qui peuvent influencer l'ajustement** des élèves (Alexander et Entwisle, 1988; LoCasale-Crouch et al., 2008; Pianta, 1997).



Le nombre de pratiques



- **Le nombre de pratiques de transition** implantées par les enseignantes du préscolaire peut influencer **l'ajustement socioscolaire** des élèves. Voici des études l'ayant démontré:
 - *L'étude de Schulting, Malone et Dodge (2005)* : un plus grand nombre de pratiques de transition implantées au début du préscolaire est associé à de meilleurs résultats à la fin de l'année
 - *L'étude de LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, et Pianta (2008)*: Les enseignantes de la maternelle évaluent les enfants comme ayant de meilleures compétences sociales et moins de problèmes de comportement lorsqu'ils proviennent de milieux où les intervenants ont implanté un plus grand nombre de pratiques de transition.

L'importance accordée aux pratiques de transition

- L'importance accordée aux pratiques de transition par les enseignantes pourrait être influencée par les croyances et les attitudes de ces dernières à l'égard de la transition préscolaire-primaire
- Les enseignantes qui implantent un certain nombre de pratiques de transition le font généralement car elles les considèrent utiles, **voire importantes** à mettre en place (La Paro, Kraft-Sayre & Pianta, 2003).

Il importe de prévoir la mise en place de **pratiques de transition efficaces** car celles-ci peuvent influencer l'ajustement socioscolaire des élèves, voire leur réussite éducative.

L'ajustement socioscolaire

L'ajustement socioscolaire renvoie :

D'une part à la **dimension scolaire**, donc à la capacité d'un enfant à répondre aux exigences de l'école (p.ex. être attentif, participer aux activités de la classe, devenir un élève indépendant, etc.);



D'autre part, à la **dimension socioaffective**, celle-ci référant à sa capacité d'établir des relations significatives et positives avec les enseignantes et les pairs de sa classe et à sa capacité d'être émotionnellement stable.

La capacité d'ajustement permet aux enfants de se conformer aux nouvelles exigences sociales et scolaires qui sont privilégiées par l'enseignement formel en première année, celle-ci étant fortement reliée à sa réussite éducative

Question spécifique de recherche

Le **niveau d'importance** accordée aux pratiques de transition par les enseignantes, ainsi que le **nombre de pratiques implantées** par ces dernières, influent-ils l'**ajustement socioscolaire** des élèves de première année?



Objectif de l'étude

Examiner 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.

Il s'agit donc:



- 1) D'étudier l'importance accordée aux pratiques de transition de la part des enseignantes de première année;
- 2) D'étudier le nombre de pratiques de transition mises en place par ces dernières lors du passage vers la première année du primaire;
- 3) D'examiner l'ajustement socioscolaire des élèves de première année.

Participants

- 78 enfants = 36 filles et 42 garçons;
- Âge moyen = 6.06 ans (É.T = .482);
- 5 classes de première année réparties dans deux écoles primaires;
- Région de Québec et de Chaudière-Appalaches.



Participants (suite)

- 5 enseignantes;
- Âge moyen = 42.2 ans;
- Études = diplôme d'études universitaires de premier cycle ($N=5$);
- Nombre d'années moyen où elles enseignent en 1^{ère} année = depuis 11.2 ans (É.T.= 2.28).



Matériel

Questionnaire sociodémographique et informations sur l'enfant

(Duval et Bouchard, 2010, inspiré de The Offord Center of Child Studies, 2003)

- Complété par le parent répondant ($N = 78$);
- L'outil permet de recueillir les informations générales sur l'enfant et sur le parent (âge, sexe, ville, santé et besoins particuliers de l'enfant).



Matériel (suite)

Questionnaire sur les pratiques de transition scolaire pour le personnel enseignant

(Duval & Bouchard, 2010, inspiré de Cantin et al., 2011 et de MELS, 2010)

3 parties composent ce questionnaire:

- A) Informations générales sur l'enseignante (sexe, année de naissance, plus haut niveau de diplôme complété, nombre d'années d'enseignement en première année);
- B) Niveau d'importance accordée à chacune des 11 pratiques de transition présentées;
- C) Les activités de transition qui ont été implantées parmi celles proposées.

Niveau d'importance accordée

(Duval & Bouchard, 2010, inspiré de Cantin et al., 2011)

Pratiques	Pas du tout important (1)	Peu important (2)	Important (3)	Tout à fait important (4)
A) Rencontre collective d'information pour les parents avant la rentrée scolaire.				
B) Rencontre individuelle avec les parents				
C) Distribution de documentation écrite aux parents				
D) Visite, pour les enfants de maternelle, de leur future classe de première année				
E) Inclusion des élèves (de la maternelle) qui iront en première année à l'intérieur des activités de l'école				
F) Atelier d'observation des enfants par le personnel scolaire				
G) L'enseignante de maternelle visite la future classe de première année				
H) L'enseignante des futurs élèves première année visite la classe de maternelle				
I) Activité de préparation à la transition pour les enfants (Mettre un bureau dans la classe de maternelle, etc.)				
J) Partage de dossiers (sur l'enfant) entre l'enseignante de maternelle et la future enseignante de première année				
K) Discussion entre l'enseignante de première année et celle de maternelle				

Pratiques de transition mises en place

(Duval & Bouchard, 2010, inspiré de Cantin et al., 2011 et de MELS, 2010)

Pratiques de transition	Oui	Non
A) Inviter les parents à venir participer aux diverses activités de transition (pique-nique, activités dans la cour de récréation, etc.).		
B) Envoyer une lettre de bienvenue et d'information aux parents avant la rentrée.		
C) Fournir aux parents, au printemps, de la documentation pour les aider à préparer leur enfant à vivre la transition en septembre.		
D) Effectuer la première rencontre des parents lors des journées pédagogiques avant la rentrée (en vue de sécuriser les parents).		
E) Organiser une journée portes ouvertes où les élèves et les parents peuvent visiter les aires de la première année (gymnase, cafétéria, cour, etc.).		
F) Expliquer aux parents vos moyens et modalités de communication (utilisation de l'agenda, retour des appels, etc.).		
G) Informer les parents des activités de transition que les enfants vivront pendant la rentrée.		
H) S'assurer de mobiliser rapidement, s'il y a lieu, tous les intervenants concernés pour l'élaboration d'un plan de service individualisé (PSI) pour les enfants.		
I) Évaluer et réfléchir aux activités de transition vécues et, au besoin, y apporter les ajustements requis.		
J) Échanger avec les enseignantes de la maternelle pour connaître le programme vu avec les élèves de première année et en coordonner la continuité.		
K) Faire vivre aux enfants une entrée progressive (par petits groupes).		
L) Mettre en place une organisation souple du travail à faire et des conditions facilitantes en début d'année (permettre du		

Matériel (suite)

Questionnaire sur l'adaptation et la participation à l'école (QAP)

(traduit et adapté par Royer en 2002, sur la base Birch & Ladd, 1997)

- Administré aux enseignantes, cet outil vise à mesurer leur niveau de perception quant aux sentiments que chaque élève éprouve envers l'école, sa participation en classe ainsi que sa capacité à s'engager dans les tâches scolaires.
- En somme, il permet de mesurer son ajustement socioscolaire en première année, tel que perçu par l'enseignante.



Questionnaire sur l'adaptation et la participation de l'élève à l'école (QAP)

Consigne : Pour chaque élève, inscrivez si ce dernier adopte le comportement en encadrant le chiffre approprié.

0 : Ne s'applique pas 1 : S'applique parfois 2 : S'applique souvent

Comportements	0	1	2
1-Respecte les consignes de l'enseignante			
2-Invente des raisons pour retourner à la maison			
3-Utilise le matériel de classe de façon responsable			
4-Aime venir à l'école			
5-Écoute attentivement les directives de l'enseignante			
Etc.			

Au total, 64 items composent le questionnaire



Échelles qui composent le QAP



L'outil comprend originellement cinq échelles d'ajustement (Birch & Ladd, 1997);

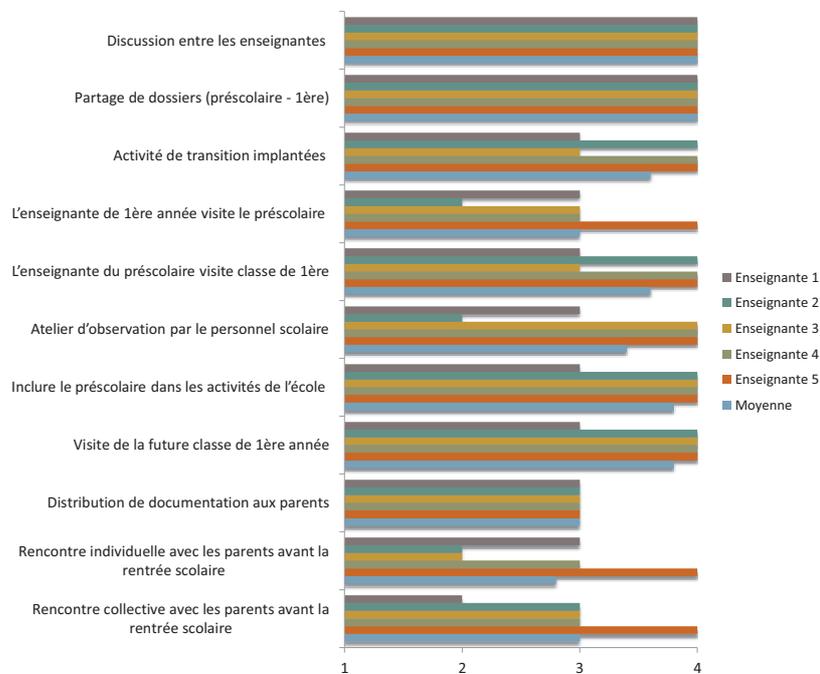
- Toutefois, considérant l'évaluation de l'instrument menée par Betts et Rotenberg (2007) auprès de 278 enfants, **trois échelles** ont été retenues dans la présente étude :
- 1) **La participation en classe** (6 items) = permet d'évaluer dans quelle mesure les enfants se conforment aux demandes et s'impliquent dans les tâches scolaires;
- 2) **La maturité** (5 items) = évalue jusqu'à quel point l'enfant fait preuve de maturité et de compétence sociale en classe;
- 3) **L'attitude positive envers l'école** (5 items) = évalue la manière dont l'enfant approche les tâches scolaires et agit envers l'enseignante.

Dimensions	Échelles et items	Cohérence interne
Participation en classe	Respect les consigne de l'enseignante (1)	0.864
	Utilise le matériel de la classe de manière responsable (3)	
	Écoute attentivement les directives de l'enseignante (5)	
	Est intéressé aux activités de la classe (8)	
	Réagit rapidement aux demandes de l'enseignante (9)	
	Peut retourner sans problèmes à son activité après une interruption (28)	
Maturité	Remarque l'absence des autres enfants (22)	0.655
	Recherche des défis (24)	
	Il a bon jugement (mature) (38)	
	S'amuse à jouer à l'école; imite l'enseignant (42)	
	S'intéresse à la personne de l'enseignante (45)	
Attitude positive envers l'école	Est plein d'entrain à l'école (15)	0.81
	Aborde les nouvelles activités avec entrain (18)	
	Mets du temps à faire confiance à l'enseignante (19)	
	Rit ou sourit facilement (33)	
	S'adresse à l'enseignante avec aisance; sans timidité (35)	

Résultats

Section 1 : Importance accordée aux pratiques de transition par les enseignantes en première année

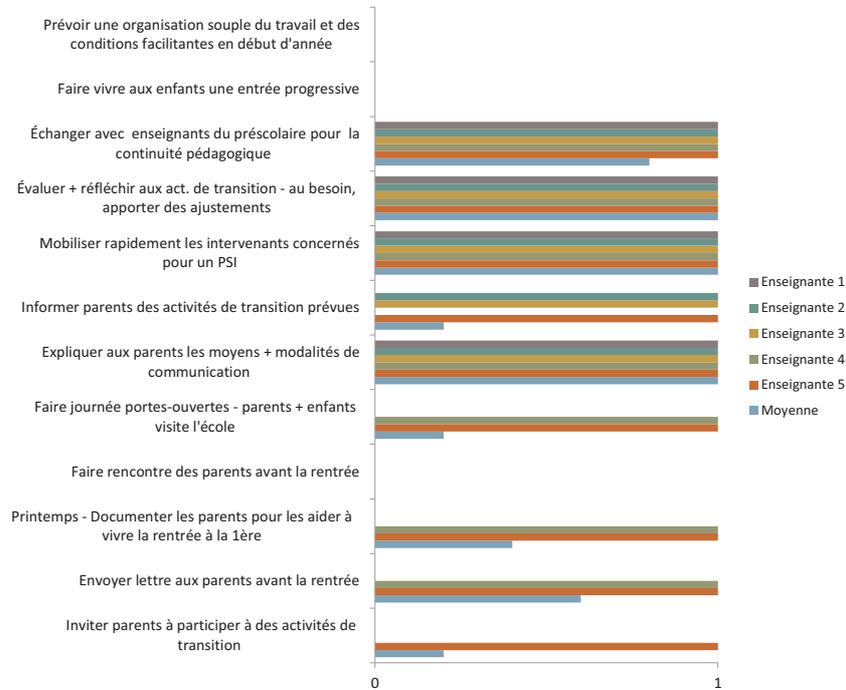
- Une analyse descriptive des effectifs est réalisée afin de connaître le niveau moyen d'importance que les enseignantes ($N = 5$) accordent aux pratiques de transition à mettre en place lors du passage du préscolaire vers le primaire;
- La variabilité entre les enseignantes est à noter.



Résultats

Section 2 : Nombre de pratiques de transition implantées par les enseignantes en première année

- Une analyse descriptive est menée afin de connaître le nombre de pratiques de transition implantées par les enseignantes;
- En moyenne, les enseignantes ont mis en place **6 pratiques de transition** (E.T. = 2) parmi les 12 qui leur ont été présentées.



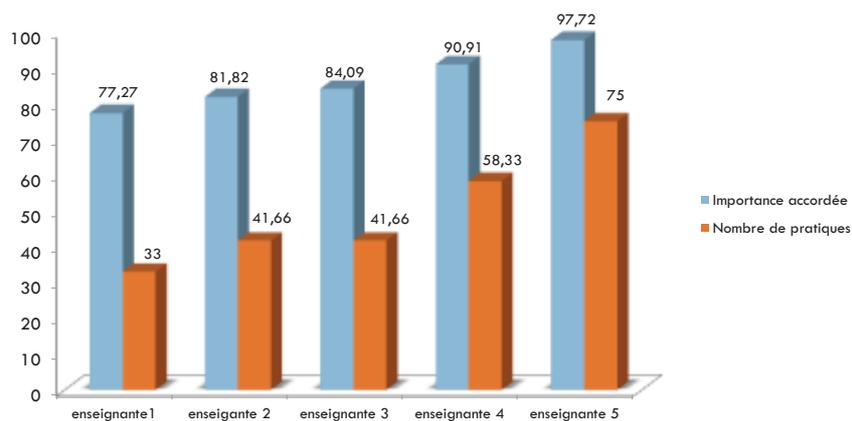
Résultats



- Une analyse de corrélation bivariée est réalisée afin de mesurer la relation entre le niveau d'importance accordée aux pratiques de transition et le nombre de pratiques de transition implantées par les enseignantes.
- **Plus les enseignantes accordent de l'importance aux pratiques de transition du préscolaire vers le primaire, plus elles en mettent en place**

($r = .904, p < .001$)

Importance accordée aux pratiques de transition et nombre de pratiques implantées par les enseignantes lors du passage vers la première année



Résultats

Section 3 : Ajustement socioscolaire des élèves de première année

Des analyses descriptives des données sont réalisées afin d'étudier les scores moyens et les écarts-types pour chacune des échelles de l'ajustement socioscolaire :

- (a) La participation en classe;
- (b) La maturité;
- (c) L'attitude positive envers l'école.



Scores moyens à l'ajustement socioscolaire des élèves en première année du primaire

Échelles	Filles		Garçons		Total	
	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.
Participation en classe	2.54	.49	2.24	.50	2.39	.51
Maturité	2.04	.53	1.88	.47	1.95	.50
Attitude positive envers l'école	2.31	.37	2.24	.33	2.27	.35

Corrélations entre les échelles de l'ajustement socioscolaire des élèves de première année

	Participation en classe	Maturité	Attitude positive envers l'école
Participation en classe	1	0.373*	0.308**
Maturité	0.373*	1	0.655**
Attitude positive envers l'école	0.308**	0.655*	1

Résultats



Section 4: Relation entre l'importance accordée, le nombre de pratiques de transition implantées et l'ajustement socioscolaire

- Afin d'établir le lien entre l'importance accordée aux pratiques, le nombre de pratiques de transition implantées par les enseignantes et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année, **des analyses de régression hiérarchique** sont menées sur les 3 variables de l'ajustement socioscolaire;

Trois blocs composent chacune des analyses de régression hiérarchique:

- 1) La variable « genre »
- 2) La variable « importance accordée aux pratiques de transition » de la part des enseignantes;
- 3) La variable « nombre de pratiques ».

A. La participation en classe comme variable dépendante

Variables	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	s R ²
Bloc 1						
Genre de l'enfant	.294	.113	.287*	.082	.070	.011
Bloc 2						
Genre de l'enfant	.288	.114	.281*	.088	.063	.014
Importance accordée	-.132	.196	-.075			.502
Bloc 3						
Genre de l'enfant	.245	.099	.240*	.325	.297	.016
Importance accordée	.076	.175	.043			.664
Nombre de pratiques	-.352	.069	-.504***			.000

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

A. La participation en classe comme variable dépendante



- **Le genre** de l'enfant apporte une contribution significative à l'explication de sa participation en classe;
- Le fait d'être une fille est lié à une évaluation positive de sa participation en classe par l'enseignante ($\beta = .287, p < .05$).
- **L'importance accordée** aux pratiques de transition n'apporte pas de contribution significative à la participation en classe;
- **Le nombre de pratiques** est négativement corrélé à la participation en classe ($\beta = -.504, p < .000$).

B. La maturité en classe comme variable dépendante

Variables	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	s R ²
Bloc 1						
Genre de l'enfant	.61	.114	.161	.026	.013	.161
Bloc 2						
Genre de l'enfant	.133	.107	.133	.150	.127	.218
Importance accordée	-.607	.185	.353**			.002
Bloc 3						
Genre de l'enfant	.123	.107	.123	.165	.131	.257
Importance accordée	-.555	.190	.323**			.005
Nombre de pratiques	-.087	.075	-.128			.251

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

B. La maturité en classe comme variable dépendante

- **Le genre** de l'enfant ne permet pas d'expliquer l'échelle « maturité »;
- **L'importance accordée** aux pratiques de transition apporte une contribution significative à l'explication de la maturité en classe;
- **Le nombre de pratiques** n'apporte aucune contribution significative à l'explication de la maturité de l'élève en classe.



C. L'attitude positive envers l'école comme variable indépendante

Variables	B	SE B	β	R ²	ΔR^2	s R ²
Bloc 1						
Genre de l'enfant	.067	.080	.096	.015	.000	.406
Bloc 2						
Genre de l'enfant	.054	.078	.078	.055	.027	.492
Importance accordée	-.273	.135	-.229			.046
Bloc 3						
Genre de l'enfant	.051	.079	.073	.058	.014	.523
Importance accordée	-.256	.139	-.215			.070
Nombre de pratiques	-.028	.055	-.060			.608

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

C. L'attitude positive envers l'école comme variable indépendante

Aucune variable indépendante ne permet d'expliquer l'attitude positive de l'enfant envers l'école, telle qu'elle est perçue par l'enseignante de première année.



Discussion



- D'abord, **plus les enseignantes accordent de l'importance aux pratiques de transition lors du passage vers la première année, plus elles en mettent en place;**
- Les écrits ont démontré que les connaissances et les pratiques des enseignantes sont influencées par leurs croyances en ce qui a trait à ces mêmes pratiques (p. ex. Durand, 1996; Kagan, 1992; Munby, 1982);
- C'est **en considérant la transition vers la première année comme une période charnière pour l'enfant** que les enseignantes implanteront davantage de pratiques efficaces favorisant l'ajustement socioscolaire des élèves, voire leur réussite éducative.

Discussion

- Contrairement à ce qui était attendu, **le nombre de pratiques de transition n'a pas permis d'expliquer l'ajustement socioscolaire des élèves** de première année de la présente étude;
- À cet effet, Larivée (2011) estime que **le nombre de pratiques de transition n'est pas suffisant** pour assurer une transition harmonieuse lors du passage de la maternelle vers la première année du primaire;
- Broström (2003) a montré que bien que les enseignantes du préscolaire et du primaire implantent un bon nombre de pratiques de transition lors du passage vers la première année, **encore trop d'enfants vivent des difficultés d'ajustement.**

La qualité des pratiques

- **La qualité des pratiques** de transition scolaire pourrait avoir préséance sur la quantité;
- Il est donc essentiel de tenir compte de la façon dont les actions sont menées afin d'en assurer la qualité et leur efficacité;



La continuité pédagogique

- Dès son entrée en première année, l'enfant doit mettre le jeu comme modalité d'apprentissage et de développement de côté afin d'effectuer des activités de nature « papier-crayon »;
- Il importe de **respecter le rythme de développement** de chacun des enfants, notamment celui de sa pensée qui oriente sa façon d'apprendre, celle-ci passant graduellement d'un mode où l'enfant a besoin de l'action motrice, à un mode plus abstrait, où il peut se représenter les choses dans sa tête;
- **Il serait souhaitable de se soucier de la continuité des apprentissages entre les milieux pédagogiques** que représentent le préscolaire et le primaire afin de favoriser l'ajustement des élèves de première année.

La continuité pédagogique (suite)

- La majorité des pratiques de transition menées par les enseignantes misent rarement sur la continuité entre les deux milieux éducatifs que représentent la maternelle et la première année (p. ex. La Paro et al., 2000; Pianta & Walsh, 1996; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999);
- **L'école doit être préparée** au moment de transition, voire à accueillir les enfants dans le changement d'environnement pédagogique qu'implique le passage du préscolaire vers le primaire;
- **Les enseignantes concernées par la transition préscolaire-primaire doivent s'ajuster** aux besoins des élèves afin de mener à bien la continuité pédagogique entre la maternelle et la première année.



Comment favoriser une continuité entre les milieux éducatifs?

- Ahtola et ses collaborateurs (2011) suggèrent aux enseignantes des différents milieux (préscolaire et primaire) de **concevoir les programmes de la maternelle et de la première année en concertation**;
- Bodrova et Leong (2007) soutiennent que **le recours à la pédagogie par le jeu** lors du passage vers la première année permettrait de favoriser une continuité entre les deux milieux éducatifs, en plus d'assurer l'ajustement de certains enfants;
- Les temps de jeu permettraient notamment de **soutenir le développement de l'autorégulation et la capacité à s'adapter aux consignes** (Bodrova et Leong, 2007).

En conclusion

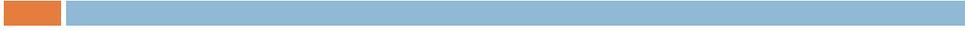


- Les constats dégagés de cette étude pointent en direction de la **nécessaire concertation entre les enseignantes de la maternelle et de la première année** afin de favoriser la transition et l'ajustement socioscolaire des élèves, voire leur réussite éducative;
- **La continuité pédagogique** entre la maternelle et la première année du primaire pourrait permettre à l'enfant de s'adapter tout en douceur à son nouveau rôle d'élève et aux normes nouvellement établies lors de sa transition vers le primaire;
- Un souci plus grand pourrait être porté à **la qualité des pratiques de transition** mises en place afin de faciliter ce passage scolaire clé.

Limites de l'étude



- L'échantillon est issu de deux écoles primaires;
- Seulement cinq enseignantes ont participé à l'étude. **Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés** à d'autres populations;
- Bien que cette recherche de nature corrélationnelle ait permis d'étudier de manière novatrice la relation entre l'importance accordée aux pratiques de transition, le nombre de pratiques de transition implantées par les enseignantes et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année, **elle ne permet pas de déterminer les influences causales entre ces divers éléments**;
- Il est proposé, pour les futures recherches sur le sujet, d'utiliser un **devis quasi-expérimental et longitudinal pour étudier la transition** lors de l'entrée au préscolaire jusqu'à celle vers le primaire.



Merci!

Vous avez des questions?

