

Annexe C : Conclusions des recherches

Points saillants

Les exemples fournis dans ce guide proviennent d'une vaste gamme de recherches publiées entre 1990 et 2004. Ces recherches incluent des études, des sondages, des rapports, une recension des écrits, un examen des méthodes et des analyses effectuées un peu partout en Ontario, au Canada, aux États-Unis, en Australie et dans d'autres pays de l'OCDE. Les recherches sont étayées par des exemples d'approches et de pratiques efficaces actuellement utilisées dans un certain nombre de conseils scolaires en Ontario.

Une bonne partie de la recherche porte sur la planification de l'entrée à l'école des enfants ayant des besoins particuliers et peut être généralisée à tous les enfants; elle repose sur la longue expérience dans la préparation de l'entrée des enfants à la maternelle et au jardin d'enfants.

Les recherches effectuées à la demande du ministère de l'Éducation soulignent les principes directeurs qui appuient une planification efficace de l'entrée à l'école et permettent de cibler les éléments principaux d'une démarche de planification efficace qui sont décrits dans ce document. De plus, ces conclusions et les résultats d'autres recherches :

- soulignent l'importance de bien préparer la première entrée à l'école;
- prouvent que l'entrée à l'école est déterminante dans le développement de l'enfant;
- soulignent la nécessité de faire la transition entre le milieu pré-scolaire et le milieu scolaire.

L'importance de bien planifier l'entrée à l'école

Il est primordial que les premières expériences scolaires des jeunes enfants soient positives. Ceux-ci arrivent à l'école avec un bagage de connaissances et d'expériences vécues différentes, sont à des stades de développement différents et ont des besoins différents (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998).



L'entrée à l'école peut représenter un changement de culture important pour l'enfant. L'entrée à l'école entraîne souvent un changement d'activités fondées sur le jeu à des exigences d'apprentissage pouvant représenter des défis supplémentaires (Conn-Powers, Ross-Allen, et Holburn, 1990).

Ce changement peut être déroutant et angoissant pour l'enfant et sa famille (Fowler et Ostrosky, 1994). Les changements sont des « périodes de vulnérabilité », surtout pour les enfants ayant des besoins particuliers et leur famille (Rice et O'Brien 1990). Toutefois, les expériences positives que les jeunes enfants vivent dans divers milieux, notamment le foyer, la communauté, la garderie et les programmes préscolaires, contribuent à une entrée à l'école réussie (Pianta et Kraft-Sayre, 1999).

Il est important de créer des mécanismes et des pratiques pour favoriser ces expériences positives. Les enfants qui reçoivent des soutiens supplémentaires à la maternelle, au jardin d'enfants et pendant les premières années de l'élémentaire obtiennent de meilleurs résultats, par exemple, en lecture et en mathématiques (Ramey et Ramey, 1998).

L'entrée à l'école n'est pas seulement une expérience individuelle, c'est aussi une expérience collective, à laquelle participent beaucoup de personnes (Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Cette expérience ne porte pas seulement sur la façon dont les enfants s'adaptent à l'école mais aussi sur la façon dont les familles et l'école interagissent et collaborent. De fait, l'entrée à l'école est une « étape familiale » marquante pour les enfants, les parents et les autres membres de la famille (Rosenkoetter et Rosenkoetter, 1993). L'entrée à l'école a une incidence importante sur les routines et les relations familiales.

Pour la majorité des familles, l'entrée à l'école est perçue comme une expérience positive. Les familles anticipent ce moment avec optimisme et jugent l'enfant prêt pour de nouveaux défis et pour de nouveaux apprentissages (Rosenkoetter et Rosenkoetter, 1993). Cela crée un climat positif propice au changement qui soutient l'enfant et la famille tout au long de la démarche d'entrée à l'école et est renforcé par la communauté, où d'autres enfants et leurs familles vivent les mêmes changements.



Période critique

Les expériences d'apprentissage des enfants lors de la petite enfance ont un profond effet sur leur développement et leur état de préparation à l'école – par exemple, la capacité de suivre certaines attentes à l'école (notamment, s'asseoir calmement) et assimiler le contenu du curriculum au moment de leur entrée dans le système scolaire (Kagan, 1992).

De nouvelles recherches basées sur des preuves démontrent que le développement de la période prénatale à l'âge de six ans est rapide et impressionnant, et qu'il détermine les résultats à long terme (Communiqué des premiers ministres sur le développement de la petite enfance, 11 septembre 2000). Les occasions qu'a un enfant d'apprendre en résolvant des problèmes par le jeu stimulent le développement de nombreux réseaux de détection dans le cerveau. Il y a des stades critiques durant lesquels le cerveau du tout-petit doit être stimulé pour établir les voies nerveuses nécessaires à un développement optimal. C'est pendant ces périodes critiques de la petite enfance que se développent la vision binoculaire, le contrôle émotionnel, les moyens habituels de répondre, le langage et les compétences en littératie et un début de compréhension des symboles et du nombre. Nombre de ces stades de développement sont arrivés à terme ou sur le point de se terminer à l'âge de six ans (McCain et Mustard, 1999).

Les scientifiques pensent que les enfants sont particulièrement pré-disposés à acquérir le langage et les compétences linguistiques entre l'âge de neuf mois et de cinq ans. Ce « stade critique » commence à s'estomper entre l'âge de cinq ans et de sept ans. Après sept ans, la fluidité et le vocabulaire continuent habituellement à s'améliorer dans la langue que l'enfant a déjà acquise. Toutefois, si l'enfant n'apprend pas une deuxième langue avant la puberté, cet apprentissage se fera beaucoup moins facilement que s'il l'avait apprise à un plus jeune âge (Doherty, 1997).

C'est à l'âge de la maternelle et du jardin d'enfants que les enfants sont les plus réceptifs aux nouvelles influences et que leur capacité d'apprentissage est la plus grande. Les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'enfant acquiert alors conditionnent sa capacité à



apprendre, son épanouissement personnel, ses rapports avec autrui et sa contribution à la société une fois parvenu à l'âge adulte (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1998).

Créer des passerelles entre les étapes de développement

L'idéal serait que les programmes de la petite enfance et le système scolaire fassent partie d'un continuum qui va de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte (McCain et Mustard, 1999). Il y a beaucoup de chemin à faire pour élaborer les passerelles systémiques qui pourraient appuyer cet objectif.

Les facultés d'éducation forment des enseignantes et enseignants et les collèges d'arts appliqués et de technologie forment des éducatrices et éducateurs de la petite enfance. McCain et Mustard (1999) recommandent que ces établissements élaborent des ententes et des programmes de formation qui établiraient des passerelles entre ces deux mondes professionnels. Bien que certaines institutions aient déjà adopté de telles ententes, il y a encore du travail à faire dans ce domaine. Cela pourrait aider les 10 % des enfants de l'Ontario qui fréquentent des garderies réglementées. Le défi suivant consistera à tendre la main aux services de garde non réglementés (McCain et Mustard, 1999).

Selon Rosenkoetter (1995), le but de la planification de l'entrée à l'école devrait être de créer le plus de continuité possible pour les jeunes enfants qui entrent à la maternelle en créant un partenariat entre les familles, l'école et la communauté ayant pour but de faciliter la transition de la période préscolaire à la maternelle.

Pour Kagan (1999), la continuité est un principe qui englobe trois aspects : la philosophie, la pédagogie et la structure. Pour être efficace, la démarche de planification de l'entrée à l'école doit viser une plus grande congruence entre les croyances et les valeurs qui sous-tendent les pratiques éducatives, entre le contenu du curriculum et les pratiques d'enseignement, et entre les questions générales/législatives qui façonnent les services, comme les politiques, les règlements et le financement (Kagan, 1991).

