



Comment bien arrimer le déploiement des programmes reconnus efficaces par la recherche au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves, notamment ceux identifiés à risque ?



Elizabeth Picotte
Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Aude Gagnon-Tremblay
M. A., étudiante au doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Stéphanie Duval
Ph. D., professeure, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Introduction

La transition de l'éducation préscolaire vers le 1^{er} cycle du primaire représente un jalon critique dans le parcours éducatif des enfants. En effet, cette transition est marquée par d'importantes transformations sur les plans intrapersonnel, interpersonnel et institutionnel (Harrison et Murray, 2015) et soulève des défis significatifs tant pour les élèves que pour les acteurs du système éducatif. Afin de faciliter le passage de l'éducation préscolaire vers la 1^{re} année du primaire et favoriser les apprentissages et le développement de l'enfant, différents services et actions coordonnés peuvent être mis en place par les différents acteurs qui l'accompagnent. Cet article présentera d'abord les défis associés à cette période de passage, particulièrement sur le plan pédagogique. Ensuite, il abordera des pistes d'actions misant sur la continuité pédagogique afin d'arrimer les programmes éducatifs (éducation préscolaire et 1^{er} cycle du primaire), dans l'optique de pallier les difficultés rencontrées.

Défis associés à la transition de l'éducation préscolaire vers le 1^{er} cycle du primaire

Les perceptions des personnes enseignantes à propos de la transition scolaire sont variées et reflètent une tension entre les besoins développementaux des enfants et les exigences scolaires (Jahreie, 2023). D'une part, les personnes enseignantes au préscolaire reconnaissent l'importance de considérer les différents rythmes développementaux des enfants et de s'y ajuster. Comme le prescrit le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), celles-ci prioriseraient une pédagogie axée sur le jeu et l'exploration par les enfants (Jahreie, 2023), soit la manière dont ils apprennent et se développent à cet âge. D'autre part, il semble

que les personnes enseignantes du 1^{er} cycle du primaire souhaitent davantage uniformiser les apprentissages des enfants afin de faciliter l'enseignement en groupe et de respecter les exigences du curriculum scolaire (Jahreie, 2023). L'utilisation d'une approche pédagogique plus traditionnelle et magistrale au primaire met en évidence des différences importantes concernant les environnements éducatifs (éducation préscolaire versus 1^{re} année), telles que l'environnement physique (p. ex. ratio d'élèves par classe, horaire scolaire, type de mobilier), l'environnement social (p. ex. attentes et exigences de la personne enseignante, relations sociales) et l'environnement pédagogique (p. ex. stratégies d'apprentissage, domaines de développement versus contenus disciplinaires, travaux et évaluations, devoirs) (Duval, 2024).

Le passage d'une pédagogie axée sur le jeu (éducation préscolaire) à une approche formelle et axée sur des contenus disciplinaires (1^{er} cycle) est souvent cité comme un défi impactant l'expérience scolaire des élèves et la satisfaction professionnelle des enseignants (OCDE, 2017). Dans les dernières années, de nouvelles attentes et exigences concernant les manières de soutenir les apprentissages à l'éducation préscolaire ont conduit à une réduction des temps de jeu au profit d'activités plus formelles axées sur des contenus disciplinaires (Bassok et al., 2016). Une tendance vers la « primarisation » de l'éducation préscolaire est



d'ailleurs constatée, explique la professeure-chercheuse Stéphanie Duval. Ces changements seraient associés à une augmentation du stress et de la pression chez les enfants (Groeneveld et al., 2020). Pour les personnes enseignantes, cette tendance vers la primarisation engendrerait une pression ressentie, une méconnaissance du potentiel et du développement de l'enfant, ainsi qu'une difficulté à soutenir activement l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, en particulier en contexte de jeu (Duval, 2024).

En conséquence, les enfants identifiés à risque (p. ex. ceux rencontrant des difficultés d'attention ou de régulation comportementale) seraient particulièrement affectés par la primarisation de l'éducation préscolaire. En effet, ceux-ci seraient moins susceptibles de s'engager efficacement dans des activités d'apprentissage structurées et plus enclins à développer des perceptions négatives de l'environnement d'apprentissage et d'eux-mêmes en tant qu'apprenants (Bierman et al., 2008). Vis-à-vis de ces défis, il semble nécessaire de réfléchir aux manières d'assurer une continuité pédagogique entre les environnements éducatifs, afin de tenir compte des enfants et de leur rythme développemental.

Miser sur la continuité pédagogique

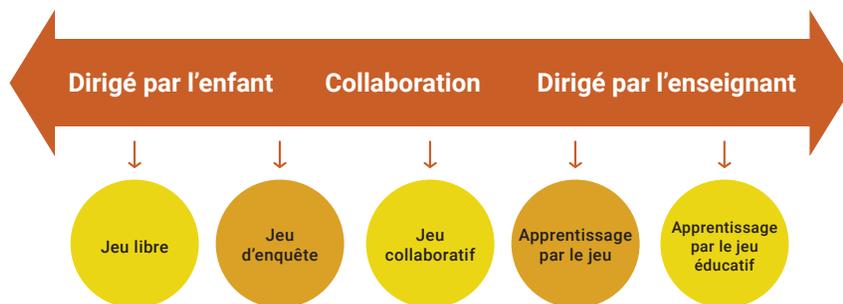
Comme le décrivent plusieurs auteurs (p. ex. Clerc-Gregory et Kappeler, 2020), assurer la continuité pédagogique des programmes éducatifs (éducation préscolaire et 1^{er} cycle du primaire) augmente les chances de vivre une transition réussie. En effet, la professeure-chercheuse explique que **l'apprentissage par le jeu est d'ailleurs le pivot de cette transition réussie sur les plans social et scolaire, reconnaissant le rôle actif de l'enfant et favorisant l'arrimage des pratiques enseignantes** (Duval, 2024).

Les bienfaits de l'apprentissage par le jeu en milieu éducatif sont nombreux. D'une part, il soutient les habiletés socioémotionnelles de l'enfant (Duval, 2024). Ces habiletés prédiraient l'engagement scolaire, la réussite éducative, la métacognition ainsi que l'établissement de relations positives avec les pairs (Bierman et al., 2008). D'autre part, l'apprentissage par le jeu faciliterait les apprentissages scolaires. En effet, des recherches indiquent que les programmes basés sur le jeu présentent des avantages sur les plans de la motivation à lire et à écrire, du développement cognitif et langagier, des acquis scolaires, du sentiment d'appartenance et de la capacité d'adaptation (Duval, 2024; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2011; Marinova, 2020).

Pistes d'action pour amorcer un changement

Pour assurer une transition harmonieuse entre les programmes éducatifs, voire entre les manières de soutenir l'enfant à l'éducation préscolaire et en 1^{re} année, il est recommandé de favoriser le jeu et de le reconnaître comme une pratique pédagogique gagnante. Pour assurer la réussite de ce changement de pratique, la personne enseignante du primaire doit d'abord s'informer sur les bienfaits de cette pratique pédagogique (c.-à-d. les bienfaits du jeu et ses possibilités d'apprentissage et de développement), puis la mettre en place de manière naturelle et progressive. En ce sens, Johnstone et al. (2022) invitent les personnes enseignantes à expérimenter, à leur propre rythme, différents rôles pédagogiques dans le jeu à partir du continuum de Pyle et Danniels (2017). Ainsi, **les premières situations de jeu mises en place au 1^{er} cycle pourraient davantage être dirigées par l'adulte. Au fur et à mesure que celui-ci développe son sentiment de compétence, il pourra alors soutenir de plus en plus les activités initiées par l'enfant.** Afin de faciliter l'utilisation du jeu au primaire, Nguyen (2023) suggère de réorganiser la classe et d'y ajouter des aires de jeu (p. ex. coin de jeu de faire semblant, coin de jeu construction).

Figure 1.
Continuum d'apprentissage par le jeu (Boily et Deshaies, 2021 ; traduit de Pyle et Danniels, 2017)





Par ailleurs, la collaboration entre les personnes enseignantes (éducation préscolaire et 1^{er} cycle du primaire) est cruciale afin de surmonter les discontinuités entre les environnements éducatifs et assurer une transition douce. À ce sujet, **Ahtola et ses collaborateurs (2011) suggèrent que cette collaboration s’actualise par la discussion et la conception en concertation de situations d’apprentissage et de développement. Cette coconstruction favoriserait le changement de perspective et permettrait d’adapter les situations d’apprentissage et de développement aux besoins réels des enfants.**

La professeure-chercheuse Stéphanie Duval invite également les personnes enseignantes au préscolaire à soutenir leurs collègues du primaire lors de la mise en place du jeu dans leurs pratiques (Duval, 2024). Par exemple, l’observation des pratiques mises en place en classe d’éducation préscolaire par les enseignants du primaire permettrait d’assurer une certaine continuité pédagogique entre les différents environnements éducatifs. Enfin, le soutien par la direction d’établissement est un facteur facilitateur important. Des études ont d’ailleurs démontré que le soutien significatif de la direction permet d’assurer l’efficacité de l’harmonisation des pratiques en misant sur une approche centrée sur l’enfant (Blucher et al., 2018).

Conclusion

En conclusion, la transition de l’éducation préscolaire vers la 1^{re} année du primaire est un moment charnière nécessitant une attention particulière pour assurer le bien-être et le développement optimal des enfants. L’adaptation des milieux éducatifs aux besoins variés des enfants facilite une transition scolaire plus douce et progressive. La mise en place d’approches centrées sur l’enfant et misant sur le jeu à l’éducation préscolaire et au primaire représente une stratégie clé pour surmonter les défis et les discontinuités existantes entre les niveaux scolaires, particulièrement sur le plan pédagogique.

MOTS-CLÉS :

apprentissage par le jeu, transition, continuité pédagogique, éducation préscolaire, première année du primaire

BIBLIOGRAPHIE

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C. et Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention : impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Dev Psychopathol*, 20(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Blucher, M., Aspden, K. et Jackson, J. (2018). Play-based learning in an Aotearoa New Zealand classroom : Child, parent, teacher and school leader perspectives. *Set : Research Information for Teachers*, (3), 51-59. <https://doi.org/10.18296/set.0118>
- Boily, M. et Deshaies, I. (2021). Comment aborder l'apprentissage des enfants à l'éducation préscolaire? Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance : le développement de l'enfant de 4 et 5 ans* (Tome 2, p. 69-110). Éditions JFD.
- Clerc-Gregory, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation – RCIS*, 7, 75-90. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4457>
- Duval, S. (2024, 30 janvier). Comment bien arrimer le déploiement des programmes reconnus efficaces par la recherche au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves, notamment ceux identifiés à risque? Comment déployer ces programmes ou ces stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage par le jeu? Communication présentée dans le cadre de la 2^e journée annuelle « Questions de l'heure sous la loupe de l'UMR Synergia », Université Laval, Québec, Canada.
- Groeneveld, M. G., Savas, M., van Rossum E. F. C. et Vermeer, H. J. (2020). Children's hair cortisol as a biomarker of stress at school : a follow-up study. *The international Journal on the Biology of Stress*, 23(5), 590-596. <https://doi.org/10.1080/10253890.2020.1725467>
- Harrison, L. et Murray, E. (2015). Stress, Coping and Wellbeing in Kindergarten : Children's Perspectives on Personal, Interpersonal and Institutional Challenges of School. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 79-103. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0127-4>
- Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2011). The great balancing act optimizing core curricula through playful pedagogy. Dans E. Zigler, W. S. Gilliam et W. S. Barnett (dir.), *The pre-K debates : Current controversies and issues* (p. 110-116). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Jahreie, J. (2023). Early childhood education and care teacher's perceptions of school readiness : A research review. *Teaching and Teacher Education*, 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104353>
- Johnstone, A., McCrorie, P., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J.-J., Thomson, H., Wells, V. et Martin, A. (2022). Nature-based early childhood education and children's physical activity, sedentary behavior, motor competence, and other physical health outcomes : a mixed-methods systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(6), 456-472. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0760>
- Marinova, K. (2020). Le jeu symbolique et l'apprentissage du langage écrit. *Revue préscolaire*, 58(3), 16-20.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Nguyen, N.-T. (2023). The Lived Experiences of Preschool Children Ages 3–4 : The Practices of Independence in the Case Some Pre School in Vietnam. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 36(9), 94-103. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2023/v36i91260>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr>
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning : The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274- 289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>