

SOUTENIR LA PRÉPARATION À L'ÉCOLE ET À LA VIE DES ENFANTS ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS ET DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ

Stéphanie Duval, M. A
Doctorante en psychopédagogie

Caroline Bouchard, Ph. D
Professeure et psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

ISBN : 978-2-550-68711-5 (PDF)
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2013

©Ministère de la Famille

Table des matières

	Page
Partie 1 – Mise en contexte général	9
1. Réussite éducative et préparation à l'école et à la vie	9
1.1. Réussite éducative.....	9
1.2. Préparation à l'école et à la vie	10
1.2.1. Indicateurs de la préparation à l'école et à la vie	12
1.2.2. Études sur la préparation à l'école et à la vie : portrait international.....	14
1.2.3. Études sur la préparation à l'école et à la vie : portraits canadien et québécois	15
2. Transitions vers les milieux éducatifs.....	19
2.1. Passage de la maison au milieu de garde.....	19
2.2. Passage de la maison ou du milieu de garde à la maternelle	20
2.3. Passage de la maternelle à la première année	21
3. Enfants de milieux défavorisés ou enfants en difficulté.....	22
3.1. Notion de défavorisation.....	22
3.2. Notion d'enfants en difficulté	25
3.2.1. Enfants ayant des besoins particuliers.....	25
3.2.2. Enfants à risque.....	26
4. Facteurs de risque et de protection	27
4.1. Facteurs de risque	27
4.2. Facteurs de protection	29
Partie 2 – Préparation à l'école et à la vie de l'enfant	33
5. Éléments propres à l'enfant.....	33
5.1. Facteurs génétiques	33
5.2. Sexe de l'enfant	34
5.3. Âge de l'enfant.....	36
5.4. Santé de l'enfant.....	36
5.5. Tempérament de l'enfant.....	37

6. Éléments reliés aux habiletés et aux connaissances de l'enfant.....	38
6.1. Numératie.....	40
6.2. Langage et littératie.....	47
6.3. Capacité de concentration	50
6.4. Motricité et psychomotricité.....	52
6.5. Éléments d'ordres affectif et social.....	55
6.6. Synthèse intégrative.....	63
6.6.1. Fonctions exécutives	63
Partie 3 – Préparation à l'école et à la vie dans la famille de l'enfant.....	69
7. Éléments propres à la famille.....	69
8. Éléments associés aux pratiques éducatives des parents et à leur rôle dans la préparation à l'école et à la vie.....	72
9. Caractéristiques qui définissent les pratiques éducatives les plus efficaces pour favoriser la préparation à l'école et à la vie des enfants dans le contexte familial.....	76
Partie 4 – Éléments de la préparation à l'école et à la vie dans les milieux éducatifs fréquentés par l'enfant.....	81
10. Contextes éducatifs : services de garde éducatifs à la petite enfance, <i>Passe-Partout</i>, maternelle et services de garde en milieu scolaire	81
11. Éléments associés à la qualité structurelle des contextes éducatifs	83
11.1. Structuration des lieux physiques (aires de jeux, superficie des aires, qualité du matériel pédagogique, etc.)	83
11.2. Ratio adulte-enfants.....	84
11.3. Taille des groupes.....	85
11.4. Caractéristiques des éducatrices et des enseignantes (formation générale ou spécialisée, expérience).....	86
12. Éléments associés à la qualité des processus des contextes éducatifs.....	88
12.1. Soutien émotif	89
12.2. Organisation du groupe ou/de la classe.....	94
12.3. Soutien du développement global et de l'apprentissage de l'enfant.....	95

13. Caractéristiques qui définissent les pratiques éducatives les plus efficaces pour favoriser la préparation à l'école et à la vie des enfants dans des contextes éducatifs	97
13.1. Jeu : contexte de prédilection et non-prétexte aux apprentissages.....	98
13.2. Intentionnalité de l'adulte.....	102
13.3. Importance de l'observation	104
13.4. Planification et organisation.....	105
13.5. Zone proximale de développement	106
13.6. Étayage par l'adulte dans des contextes éducatifs	106
13.7. Différenciation pédagogique.....	108
13.8. Réflexion-rétroaction.....	109
14. Synthèse intégrative de la partie 4 : mieux comprendre pour mieux intervenir	110
Partie 5 – Préparation à l'école et à la vie dans la communauté.....	113
15. Moyens concrets que la communauté peut mettre en place afin de soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants.....	118
Conclusion	121
Remerciements.....	124

Introduction

La petite enfance, qui couvre la période allant de la naissance à l'âge de 6 ans, est un moment crucial dans la vie d'un enfant, voire d'une personne. En effet, les expériences vécues au cours de cette période façonnent les apprentissages, le développement global¹ et la santé tout au long de la vie (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI], 2007; *Council for Early Child Development*, 2010; McKenzie, 2009). De manière plus précise, la diversité, la fréquence et la richesse des expériences exercent une influence sur la réussite éducative² de l'enfant, présente et future. D'ailleurs, la réussite éducative est un domaine qui en préoccupe plus d'un actuellement, tant en recherche que dans les milieux responsables de l'éducation des jeunes enfants (Bigras et Lemay, 2012b; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer et Pianta, 2008; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). Des enquêtes et des études effectuées au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde rapportent un niveau de développement global en maternelle inégal d'un enfant à l'autre (CERI, 2007; Schneider, Keesler et Morlock, 2010; Starkey et Klein, 2008), voire des inégalités sur le plan de la préparation à l'école et à la vie³ en général.

De manière plus précise, les enfants issus de milieux défavorisés, qui évoluent dans des contextes environnementaux associés à divers facteurs de risque (par exemple, pauvreté économique, sociale et personnelle), ne semblent pas prêts pour l'école. À titre indicatif, l'enquête *En route pour l'école!*, réalisée auprès de 10 000 enfants montréalais fréquentant la maternelle (Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de

-
1. Le développement global peut être défini comme le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice et psychomotrice, sociale, affective, cognitive et langagière) dans ses différents milieux de vie (Bouchard, 2010; Bouchard et Fréchette, 2011a).
 2. Il est à noter que l'appellation « réussite éducative » est privilégiée au détriment de « réussite scolaire » afin de mieux exprimer le fait que le développement global est un indicateur de la réussite de l'enfant, en plus de son rendement scolaire. La réussite renvoie à l'obtention de résultats observables et mesurables qui rendent compte de l'évolution de l'enfant. Elle repose sur des critères propres à des croyances, à une époque et à une culture; elle est donc étroitement liée à la reconnaissance sociale (ministère de l'Éducation du Québec, 1999; 2003).
 3. L'expression « préparation à l'école et à la vie » est empruntée à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2007).

Montréal, 2008), fait ressortir que 35 % de ces enfants sont considérés comme vulnérables⁴ dans au moins un des cinq domaines mesurés par l'étude (santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales). La proportion d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de la préparation à l'école est supérieure dans les milieux défavorisés en comparaison avec les milieux plus favorisés, peu importe l'activité des parents, la scolarité de la mère et le revenu du ménage (Desrosiers, Tétrault et Boivin, 2012). Plus précisément, les enfants venant de milieux défavorisés seraient moins prêts pour l'école ($N = 39\%$) que les enfants de milieux socioéconomiques moyens ($N = 24\%$). Ces constats sont d'autant plus inquiétants si l'on considère que le niveau de développement global de l'enfant en maternelle permet de prédire sa réussite éducative ultérieure (Duncan, Dowsett et autres, 2007).

En ce sens, il s'avère essentiel de mieux cerner et comprendre ce qui permet de favoriser une meilleure préparation à l'école et à la vie en général des jeunes enfants qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté, notamment en vue d'établir des politiques publiques efficaces en la matière (Pagani et autres, 2011). C'est d'ailleurs ce que vise le présent document, soit d'établir une liste d'éléments sur lesquels intervenir, à partir d'écrits publiés au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, et de présenter des caractéristiques qui définissent les pratiques éducatives les plus efficaces pour soutenir les jeunes enfants qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté. Il est à noter que ce document, qui s'inscrit dans une perspective développementale encadrant à la fois le programme des services de garde éducatifs du Québec (ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007) et le programme d'éducation préscolaire (ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2001), ne prétend pas couvrir l'ensemble du phénomène à l'étude, mais bien d'en tracer les lignes de force.

De manière plus précise, le présent document se divise en cinq parties. La première partie situe le document dans son contexte. Il y est notamment question du contexte québécois en ce qui a trait à la préparation à l'école et à la vie. Les éléments abordés sont la réussite éducative et la

4. Un enfant est considéré comme « vulnérable » dans un domaine de développement si son score pour ce domaine est égal ou inférieur au 10^e percentile de la distribution de l'échantillon de référence (Desrosiers, Tétrault et Boivin, 2012).

préparation à l'école et à la vie, les transitions vers les milieux éducatifs des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté ainsi que les facteurs de risque et de protection. La deuxième partie présente les éléments de la préparation à l'école et à la vie relatifs à l'enfant : les éléments propres à l'enfant ainsi que les habiletés et les connaissances que celui-ci possède (la numératie, le langage et la littératie, la capacité de concentration, la motricité et la psychomotricité et les éléments d'ordre affectif et social). Il est à noter que tous les exemples d'interventions fournis dans ce document sont donnés à titre indicatif seulement. Il aurait donc été possible d'en mentionner plusieurs autres. De plus, ces exemples se rapportent principalement aux enfants issus de milieux défavorisés et aux enfants en difficulté, bien qu'ils puissent également s'appliquer à tous les enfants. En guise de synthèse intégrative de ces différents facteurs liés à l'enfant, la présentation des fonctions exécutives termine cette deuxième partie.

La troisième partie traite de l'influence de la famille dans la préparation à l'école et à la vie de l'enfant : les particularités de la famille, les pratiques éducatives des parents et leur rôle dans la préparation à l'école et à la vie ainsi que les caractéristiques des pratiques éducatives les plus efficaces pour favoriser la préparation des enfants à l'école dans le contexte familial. Par la suite, la quatrième partie met en évidence les éléments rattachés aux milieux éducatifs fréquentés par l'enfant. D'une part, on y présente les éléments se rapportant aux divers contextes éducatifs dans lequel l'enfant évolue (les services de garde à la petite enfance, le programme *Passe-Partout*, la maternelle et les services de garde en milieu scolaire), notamment leur qualité structurelle et leur qualité des processus. D'autre part, les caractéristiques des pratiques éducatives qui favorisent la préparation à l'école et à la vie dans les contextes éducatifs sont mises en évidence : le jeu comme contexte de prédilection, l'intentionnalité de l'adulte, l'importance de l'observation, le concept de zone proximale de développement, l'étayage du développement de l'enfant comme moyen d'intervention pédagogique privilégié, la différenciation pédagogique et, enfin, la réflexivité. Une synthèse intégrative est présentée par la suite.

La cinquième et dernière partie aborde les façons dont la communauté peut soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté. Encore une fois, il y est question des éléments sur lesquels intervenir de même que des caractéristiques qui définissent les pratiques éducatives les plus efficaces que la communauté peut mettre en œuvre. Enfin, une conclusion résume les principaux aspects à retenir du présent document. Dans son ensemble, ce document accorde une attention toute particulière à la préparation à l'école et à la vie en général du jeune enfant qui vient de milieux défavorisés ou qui est en difficulté (CERI, 2007), voire à son niveau de développement global, comme élément fondateur de son parcours scolaire et de toute sa personne.

Partie 1 – Mise en contexte général

La première partie de ce document vise à inscrire dans son contexte plus large l'étude de la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté.

1. Réussite éducative et préparation à l'école et à la vie

Les prochains paragraphes tentent de définir la réussite éducative et la préparation à l'école et à la vie. Puis, cette partie se termine par la présentation de recherches internationales, canadiennes et québécoises liées à ces concepts.

1.1. Réussite éducative

Consistant en une vision plus large de la réussite scolaire, la réussite éducative s'inscrit dans la visée du développement global des enfants, soit sur les plans physique, intellectuel, affectif, social et moral (Potvin, 2010, cité dans Larivée, 2011). Un nombre croissant de travaux de recherche réalisés par des experts de diverses disciplines ces dernières années soulignent l'importance de la petite enfance pour la réussite éducative de l'enfant et pour son intégration sociale future (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling et Miller-Johnson, 2002; Cantin, Bouchard et Bigras, accepté; McCain, Mustard et Shanker, 2007; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield et Nores, 2005).

Au Québec, on se préoccupe beaucoup de la persévérance et de la réussite éducative. Par exemple, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), le MELS et le ministère de la Famille sont partenaires dans la mise en place de l'Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants 2011-2014. Il s'agit d'un projet intersectoriel orienté vers des interventions concertées afin de soutenir le développement des enfants québécois de 0 à

5 ans, de mieux les préparer à leur entrée à l'école et ainsi de soutenir leur réussite éducative (Centre de transfert pour la réussite éducation du Québec [CTREQ], 2011).

Par ailleurs, préoccupé par le haut taux de décrochage scolaire des jeunes Québécois, le MELS a développé, en 2009, la stratégie d'action *L'école j'y tiens!* L'objectif de cette initiative est de tout mettre en œuvre pour améliorer le taux de diplomation au Québec. La stratégie d'action vise la collaboration entre les différents milieux fréquentés par l'enfant. En effet, parce que l'école ne peut pas, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires, il est nécessaire de poser les gestes appropriés pour mobiliser les parents, le milieu scolaire et les acteurs concernés autour d'objectifs communs (MELS, 2009). Treize voies de réussite composent la stratégie *L'école j'y tiens!* Elles correspondent aux différentes actions que le milieu éducatif et la communauté peuvent mettre en place pour favoriser la réussite éducative de l'enfant.

Le présent document s'inscrit dans la quatrième voie de la stratégie d'action, qui est de « préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés et des enfants en difficulté ». Le niveau de préparation à l'école et à la vie de l'enfant, défini en fonction du développement global de celui-ci, conditionne sa réussite éducative présente et future; il importe donc de soutenir adéquatement l'enfant en ce sens pendant la période de la petite enfance (de 0 à 6 ans). La prochaine partie vise d'ailleurs à fournir une définition de l'expression « préparation à l'école et à la vie ».

1.2. Préparation à l'école et à la vie

Depuis quelques années, la préparation à l'école et à la vie du jeune enfant est devenue une préoccupation pour plusieurs acteurs du milieu de l'éducation et d'autres domaines. D'abord, il importe de préciser que le terme « petite enfance » désigne, dans le présent document, la période de 0 à 6 ans, soit de la naissance à la fin de la maternelle. Cette période revêt une

grande importance pour la préparation à l'école et à la vie. Le concept de préparation à l'école et à la vie s'inscrit dans celui, plus large, de la réussite éducative.

Au fil du temps, la notion de préparation à l'école a évolué en fonction de travaux de recherche menés dans différents domaines (par exemple, la psychologie du développement de l'enfant, l'éducation à la petite enfance, les neurosciences). Ainsi, plusieurs perspectives de la préparation à l'école ont été évoquées à travers le temps. Cantin, Bouchard, Lemire et Charron (2011) en ont fait une synthèse selon trois perspectives. La première perspective se rapporte à la maturation biologique : les enfants sont prêts à entrer à l'école lorsqu'ils ont atteint une certaine maturité (Cantin et autres, 2011; Snow, 2006). Selon cette première perspective, tous les enfants passeraient par les mêmes étapes de développement, mais à des rythmes différents. Dans les années 1960 et 1970, cette perspective a été renouvelée, la maturation à elle seule ne parvenant pas à expliquer les difficultés qu'éprouvaient certains enfants lors de leur entrée à l'école (Pandis, 2001). Dans cette façon d'aborder la préparation à l'école, les caractéristiques personnelles de l'enfant ainsi que ses premières expériences de vie constituent des éléments pouvant fortement influencer sur ses aptitudes à relever les défis du milieu scolaire.

Toujours selon Cantin et ses collaborateurs (2011), une seconde perspective situe plutôt la préparation à l'école et à la vie dans un cadre développemental. En fait, la préparation à l'école et à la vie reposerait sur le développement global de l'enfant, comme sur les dimensions motrice et psychomotrice, affective, sociale, cognitive et langagière. Le développement global est d'ailleurs à la base de la plupart des programmes d'éducation pour les enfants de 0 à 6 ans, et ce, au Québec comme ailleurs dans le monde (par exemple, le programme *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007), le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001), *High/Scope*, *Reggio Emilia*, etc.). Cette optique développementale traverse aussi l'évolution historique de l'éducation à la période de la petite enfance.

D'autres chercheurs, dont Ramey et Ramey (1999), situent la préparation à l'école et à la vie dans une troisième perspective. En effet, ils suggèrent que la réussite éducative repose sur un ensemble de facteurs : la contribution de l'enfant, certes, mais également celle de sa famille, du milieu éducatif ainsi que de la communauté (Cantin et autres, 2011). La Paro et Pianta (2000) indiquent d'ailleurs que moins du quart de la performance de l'enfant à la maternelle s'explique par les habiletés qu'il a acquises préalablement. Ainsi, plusieurs chercheurs (par exemple, Belsky et MacKinnon, 1994; Downer, Driscoll et Pianta, 2006; Mashburn et Pianta, 2006) suggèrent que la préparation à l'école est à la fois de nature développementale et écologique. Selon cette perspective, l'ensemble des systèmes dans lesquels l'enfant évolue devrait donc être pris en considération. Cela renvoie notamment à l'approche écologique de Bronfenbrenner dont il sera question plus loin.

En bref, pour bien comprendre ce que représente la préparation à l'école et à la vie, il n'est pas suffisant de se demander si l'enfant est prêt pour l'école (*school readiness*); il importe également de se demander si l'école, et même la communauté, sont prêtes à l'accueillir (*readiness of school*), et ce, en considérant les caractéristiques personnelles, familiales et sociales de l'enfant (Cantin et autres, accepté). Le présent document s'inscrit d'ailleurs dans cette dernière approche; les informations qui y sont présentées prennent en considération le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans et tiennent compte des différents acteurs qui interagissent avec lui (la famille, le personnel éducateur et la communauté), toujours dans le but de mieux le préparer à l'école et à la vie.

1.2.1. Indicateurs de la préparation à l'école et à la vie

Selon Belleville (2009), il n'existe pas de consensus quant à la définition de la préparation à l'école et à la vie. Cependant, les recherches recourent souvent aux mêmes indicateurs pour en parler. En effet, la nature des interactions avec les pairs, le rendement scolaire, la participation aux activités, l'autonomie ainsi que le respect des règles et de l'autorité sont couramment liés

au concept de préparation à l'école (Deslandes et Jacques, 2004; Janus et Offord, 2007; Magnuson, Meyers, Ruhm et Waldfogel, 2004; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000).

Doherty (1997) distingue cinq aspects dans la préparation à l'école : 1) le bien-être physique et le développement moteur; 2) la maturité émotionnelle et les attitudes en situation nouvelle; 3) les connaissances scolaires et les compétences sociales; 4) les habiletés linguistiques et 5) la culture générale et les habiletés cognitives. Shepard, Kagan et Wurtz (1998) indiquent, quant à eux, quatre composantes de la préparation scolaire : 1) la communication et le langage; 2) la santé et le bien-être; 3) les habiletés cognitives et 4) le développement socioaffectif. Enfin, Feeney, Grace et Brandt (2001) suggèrent plutôt sept composantes qui, selon eux, correspondent davantage à la perception du personnel éducateur et enseignant : 1) le développement socioémotionnel; 2) les comportements et les habiletés scolaires; 3) les attitudes envers l'apprentissage; 4) le langage et la communication; 5) le développement cognitif et les connaissances générales; 6) le développement moteur et 7) la santé et le bien-être.

Selon Lapointe, Pagani et Martin (2007), les recherches suggèrent des indicateurs de la préparation à l'école qui semblent habituellement associés à la réussite de l'enfant en première année. La préparation scolaire doit donc permettre de prédire la capacité des enfants à profiter de ce que l'école peut leur offrir (tant sur le plan scolaire que sur le plan social), cela étant associé à la réussite éducative (Belleville, 2009; Doherty, 1997). En ce sens, Belleville (2009) définit la préparation à l'école comme le développement et le niveau d'adaptation générale de l'enfant en fonction des attentes et des normes scolaires établies par le milieu éducatif. L'ensemble de ces considérations témoigne de la diversité des définitions de la préparation à l'école qui, en retour, fait varier la façon de la mesurer chez les enfants (ses indicateurs).

1.2.2. Études sur la préparation à l'école et à la vie : portrait international

Jusqu'à maintenant, la recherche a permis de démontrer que les premiers succès à l'école conduisent au cycle de la réussite qui permet grandement de prédire le devenir et le rendement scolaire des élèves (Burrell et Bubb, 2000; Entwisle et Alexander, 1998; Early, Pianta et Cox, 1999; Florin, 2007). À l'échelle internationale, comme au Canada, la question de la réussite éducative des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté retient l'attention; plusieurs études ont d'ailleurs été réalisées, principalement sur le niveau de préparation à l'école des enfants. Par exemple, dans les années 1980, certaines recherches ayant un vaste échantillon ont été menées aux États-Unis et se sont intéressées à la première transition scolaire donc, à la préparation à l'école (notamment, *Head Start Transition Study*, Ramey et Ramey, 1992; *National Education Longitudinal Study*, Meisels et Liaw, 1993).

En 2001, le *National Center for Education and Statistics* (Zill et West, 2001) a effectué une enquête auprès de 22 000 enfants américains qui entraient en maternelle 5 ans afin de recueillir de l'information sur les caractéristiques de ces derniers. Les données de cette enquête ont notamment montré que la performance cognitive des enfants (sur le plan des habiletés en mathématiques, de la lecture et des connaissances générales) augmentait suivant le niveau de scolarité de leur mère (rapportées dans Cantin et autres, 2011). Plus récemment, une méta-analyse a été menée à l'Université de Columbia aux États-Unis. On y a examiné quelque 123 études portant principalement sur les enfants venant de familles à faible revenu et ayant des parents moins instruits (Camilli, Vargas, Ryan et Barnett, 2010). Les données de cette méta-analyse montrent que le recours à un programme éducatif a produit des effets positifs sur les résultats cognitifs pour les enfants qui commençaient la maternelle. Par ailleurs, une étude réalisée en Nouvelle-Zélande a indiqué que la participation des enfants à des services éducatifs pour la petite enfance était étroitement liée à de plus grandes habiletés en mathématiques, en lecture et en écriture (Mitchell, Wylie et Carr, 2008).

Enfin, plusieurs études longitudinales montrent que des programmes d'éducation de qualité génèrent des effets positifs sur les jeunes enfants et que ces effets durent tout au long de la vie (Campbell et autres, 2002; Cantin et autres, accepté). Par exemple, une étude menée au Texas par Tucker-Drob (2012) révèle que les enfants de milieux défavorisés qui commencent l'école à partir du niveau préscolaire ont de meilleures habiletés en mathématiques et en lecture, et ce, dès leur entrée au primaire. Par ailleurs, Duncan et ses collaborateurs (2007) indiquent que la réussite éducative des enfants en maternelle permet de prédire leur cheminement scolaire ultérieur. Ces quelques études démontrent qu'une réelle attention est portée aux jeunes enfants et à leur niveau de préparation à l'école et à la vie, voire à leur réussite éducative présente et future. Afin de situer le présent document dans une visée plus restreinte, la prochaine partie fera état des recherches menées au Canada et au Québec.

1.2.3. Études sur la préparation à l'école et à la vie : portraits canadien et québécois

Au Canada, à l'aide d'outils tels que l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) complété par l'enseignante de l'enfant en maternelle (Janus et Offord, 2007), des enquêtes populationnelles ont été réalisées auprès de vastes échantillons au cours des dernières années. Ces enquêtes permettent notamment de dresser un état de la situation quant à la préparation scolaire des enfants, qui est liée à leur réussite éducative. Selon Doherty (2007), les résultats sont, dans la plupart des cas, inquiétants. En effet, les données indiquent que de nombreux enfants ne semblent pas prêts à entreprendre leur parcours scolaire (Cantin et autres, accepté). Voici quelques-unes de ces études :

A. Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes

Ayant débutée en 1994, l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) est une étude canadienne à long terme permettant de suivre la croissance et le bien-être des enfants de la naissance au début de l'âge adulte (Statistique Canada, 2010). Menée par Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences

Canada, l'ELNEJ a été conçue pour recueillir des informations sur les facteurs qui influencent le développement social et émotionnel des jeunes enfants ainsi que sur les éléments pouvant avoir un effet sur leur comportement. L'enquête porte sur un large éventail d'éléments, par exemple la santé, le développement physique, l'apprentissage et le comportement des enfants ainsi que sur des données relatives à leur environnement social (famille, école, communauté).

Plusieurs cohortes ont été sélectionnées dans le cadre de l'enquête ($N = 8$). La première cohorte comprend des enfants de 0 à 11 ans. Les autres cohortes sont composées des mêmes enfants qui grandissent, afin d'étudier les résultats à l'adolescence. En analysant les données de la première cohorte, Ross et Roberts (1997) ont montré que, dans l'ensemble du Canada, pour 75,5 % des enfants venant de familles à faible revenu et participant au sondage, la préparation à l'école est normale ou avancée, par rapport à 84,5 % des enfants des familles de la classe moyenne et à 90,8 % des enfants issus des familles à revenu élevé. Les résultats ont entre autres été recueillis grâce au test de l'Échelle de vocabulaire en images *Peabody* (ÉVIP), qui est utilisé pour déterminer l'un des aspects de la préparation à l'école des enfants de 4 et 5 ans (Ross et Roberts, 1997).

B. Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais – En route pour l'école!

C'est en 2006 que la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal a amorcé l'enquête *En route pour l'école!*, auprès d'environ 10 000 élèves fréquentant une classe de maternelle publique de l'île de Montréal. Le rapport d'enquête, diffusé en février 2008, a suscité l'intérêt de nombreux acteurs travaillant avec de jeunes enfants. L'instrument de mesure du développement de la petite enfance a été utilisé pour cette vaste enquête. Cet outil de mesure populationnelle, qui permet d'évaluer les forces et les faiblesses des jeunes enfants dans un domaine donné, aborde cinq aspects du développement de l'enfant : 1) santé physique et bien-être; 2) compétence sociale; 3) maturité affective; 4) développement cognitif et langagier; et 5) connaissances générales et communication (McKenzie, 2009).

Les données de cette enquête dévoilent, lorsqu'elles sont comparées à l'échantillon normatif canadien, que les enfants montréalais fréquentant la maternelle 5 ans ont obtenu des résultats moins élevés pour chacun des domaines de la maturité scolaire, et ce, selon leurs enseignantes (McKenzie, 2009). Plus précisément, les résultats indiquent que les domaines de la maturité affective et du développement cognitif et langagier sont ceux où les écarts sont les plus grands. Le pourcentage d'enfants qualifiés comme étant « vulnérables⁵ » dans au moins un domaine de la maturité scolaire atteint près de 35 %; ainsi, selon les données issues de l'IMDPE, il semble qu'environ 3 500 enfants montréalais fréquentant la maternelle ne seraient pas prêts à faire leur entrée à l'école et risqueraient ainsi de se heurter à des écueils sur leur parcours scolaire. Par ailleurs, les données récentes du rapport *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais – Qu'en est-il des enfants issus de l'immigration?* amènent à conclure qu'il est essentiel de tenir compte des parcours préscolaire et migratoire des enfants, notamment des immigrants. De là est venue l'idée de mener l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle, qui est brièvement présentée un peu plus loin (Boucheron, Durand, Fournier et Lavoie, 2012).

C. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec

L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) a été menée par l'Institut de la statistique du Québec de 1998 à 2011, avec la collaboration de différents partenaires (MSSS, MFA, etc.). L'objectif de l'ELDEQ était de comprendre les parcours qui, pendant la petite enfance, conduisent au succès ou à l'échec lors de la transition vers le milieu scolaire (Desrosiers et autres, 2012). L'échantillon initial de l'étude longitudinale était composé de 2 120 enfants; ceux-ci ont été suivis annuellement de l'âge d'environ 5 mois à l'âge d'environ 8 ans. Par la suite, ils ont été suivis de manière bisannuelle jusqu'à l'âge de 12 ans. Enfin, une

5. Rappelons qu'un enfant est considéré comme « vulnérable » dans un domaine de développement si son score pour ce domaine est égal ou inférieur au 10^e percentile de la distribution de l'échantillon de référence (Desrosiers et autres, 2012).

autre collecte de données a eu lieu en 2011, lorsque les enfants ont commencé leurs études secondaires (Desrosiers et autres, 2012).

Lors de cette enquête, l'IMDPE a également été utilisé. Toutefois, une version écourtée de 92 éléments a été distribuée aux enseignants, comparativement aux 104 éléments qui composent l'outil original (Desrosiers et autres, 2012). Malgré certaines différences entre la version utilisée dans l'ELDEQ et la version originale, les analyses de cohérence interne pour chacun des domaines de maturité scolaire évalués indiquent des résultats semblables à ceux obtenus par Janus, Walsh et Duku (2005), et ce, à partir de la version originale (Desrosiers et autres, 2012). Selon les résultats de l'enquête, près d'un quart des enfants québécois (25 %) qui sont nés à la fin des années 1990 seraient perçus vulnérables par leur enseignante dans au moins un domaine de leur développement au moment de leur entrée à la maternelle. Environ 11 % de ces enfants le seraient dans un seul domaine, tandis que 8 % le seraient dans deux domaines et 6 % dans trois domaines ou plus (Desrosiers et autres, 2012).

D. Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle

Ayant pour objet de dresser un portrait du niveau de développement des enfants inscrits à la maternelle au cours de l'année 2011-2012 au Québec ($N =$ environ 80 000 enfants), l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) est le premier volet de l'Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants (gouvernement du Québec, 2012). Étant elle aussi réalisée à l'aide de l'IMDPE, cette enquête vise à produire des résultats à l'échelle provinciale, régionale et locale (gouvernement du Québec, 2012). Selon le gouvernement québécois (2012), une telle étude était inexistante au Québec, même si le développement des enfants y constitue un enjeu important.

E. Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle

L'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle, réalisée dans le cadre de l'EQDEM, vise à dresser un portrait représentatif du parcours préscolaire des enfants montréalais qui fréquentaient la maternelle 5 ans en 2011-2012, et ce, concernant leurs conditions de vie et leurs expériences préscolaires. La manière de procéder est la suivante : une entrevue est menée avec le parent, celui-ci ayant été choisi au hasard parmi toutes les familles ayant un enfant qui fréquente la maternelle dans une école primaire de la région de Montréal et qui a participé à l'EQDEM (gouvernement du Québec, 2012). Les résultats de l'étude, qui seront dévoilés en 2014, serviront notamment à orienter les activités de santé publique et celles des ministères les plus actifs dans le domaine du développement de l'enfant.

Enfin, s'il existe une préoccupation à l'égard de la préparation à l'école des jeunes enfants, il va sans dire que celle-ci est également liée au phénomène de transition scolaire, qui est défini dans les prochaines parties.

2. Transitions vers les milieux éducatifs

Un moment de transition désigne un moment de passage d'un environnement à un autre. En fait, il s'agit d'une période pendant laquelle l'enfant s'adapte graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain (Legendre, 2005). Dès la petite enfance, les enfants sont amenés à vivre plusieurs expériences de transition.

2.1. Passage de la maison au milieu de garde

Le passage de la maison au milieu de garde constitue souvent la première transition vécue par l'enfant. Les parents jouent un rôle primordial lors de cette étape; ils peuvent préparer leur enfant en l'accompagnant dans cette nouvelle expérience, ce qui exerce en retour des effets sur son développement (D'Amours, 2009). À ce titre, plusieurs services de garde éducatifs

préconisent une intégration progressive de l'enfant à son nouveau milieu éducatif qui peut se vivre selon différentes modalités. Cette intégration lui permet de vivre ce changement de vie de façon harmonieuse et graduelle.

2.2. Passage de la maison ou du milieu de garde à la maternelle

Selon Ramey et Ramey (1999), le concept de transition scolaire réfère au processus lors duquel l'enfant, sa famille ainsi que l'école s'adaptent l'un et l'autre pour favoriser la réussite de l'enfant, dès son entrée à l'école. Bien que la majorité des enfants vivent une transition heureuse vers la maternelle, certains autres traversent difficilement ce moment de passage (Early et autres, 1999). En ce sens, les travaux de Germino-Hausken et Rathbun (2002) ont révélé que de 8 % à 21 % des enfants connaissent des difficultés d'adaptation lors de leur entrée à la maternelle. Par ailleurs, Rimm-Kaufman et collaborateurs (2000) font ressortir que selon la perception des enseignantes, environ 48 % des enfants manifestent des difficultés à s'adapter lors de leur entrée à l'école. Leur étude a également montré que les difficultés de transition vers la maternelle sont d'autant plus importantes chez les enfants issus de familles défavorisées (Cantin et autres, 2011). Il importe de porter une attention particulière à ce moment, car la transition vers le monde scolaire peut être une période à risque pour le développement et les apprentissages de certains enfants (Côté, Goupil, Doré et Poulin, 2008; MELS, 2010).

Une coordination des actions entre le service de garde et la maternelle serait bénéfique pour l'enfant (Bogard et Takanishi, 2005; Cantin et autres, 2011; LoCasale-Crouch et autres, 2008; Pianta, Cox et Snow, 2007). Les études de Conyers, Reynolds et Ou (2003) et de Shore (1998) ont montré que les enfants vivant une transition négative lors de leur entrée à la maternelle étaient plus susceptibles de connaître un échec scolaire et posséderaient plus souvent des habiletés sociales problématiques. Un des moyens de faciliter la transition vers la maternelle peut être de mettre en place des pratiques de transition. Le comité interministériel MELS, MSSS et MFA (2010) a d'ailleurs produit le Guide pour soutenir une première transition de qualité, la première mesure de la quatrième voie de la stratégie d'action *L'école j'y tiens!* Ce

guide vise à fournir aux services de garde et aux milieux scolaires des informations sur ce qu'est une transition de qualité pour soutenir l'analyse, la bonification et la mise en place de pratiques facilitant la transition entre les différents milieux où les enfants vivent et reçoivent des services.

Un outil a aussi été créé afin de dresser en peu de temps un portrait global de l'enfant, avant son entrée à la maternelle. Il s'agit de l'outil d'observation *Passage à l'école*, que les parents remplissent et remettent à l'éducatrice. Cette dernière le donne ensuite à l'enseignante de la maternelle, pour l'aider à connaître les besoins des enfants dès leur entrée dans le milieu préscolaire (CTREQ, 2011). Selon le comité interministériel MELS, MSSS et MFA (2010), la concertation entre les différents milieux est essentielle afin d'assurer une transition harmonieuse pour l'enfant, sa famille et les adultes qui l'entourent. Elle implique une adaptation mutuelle des différents milieux durant cette période pour favoriser la réussite de l'enfant au tout début de sa scolarisation. Une transition de qualité permet et assure à l'enfant de se sentir bien et d'agir positivement devant son nouveau milieu de vie qu'est l'école.

2.3. Passage de la maternelle à la première année

Selon certains chercheurs, la qualité de la transition vers la première année du primaire permet de prédire les succès scolaires présents et futurs (Ghaye et Pascal, 1989, cités dans Fabian et Dunlop, 2006). Pour l'enfant, l'entrée en première année suppose l'arrivée dans un monde nouveau : apprentissages formels, nouvelles exigences, routines plus strictes, évaluations, devoirs et leçons, etc. (Duval, 2012; Métra, 1999). De ce fait, lors du passage de la maternelle à la première année, le cadre de référence que l'enfant connaît se voit totalement transformé. Durant ce moment de transition, l'enfant doit généralement délaisser un apprentissage par le jeu à la maternelle pour un apprentissage plus normalisé où les explications proviennent essentiellement de l'enseignante en première année. L'adaptation à ce nouvel environnement pédagogique que représente la première année du primaire, qui impose de nouvelles exigences, peut constituer un défi de taille pour certains élèves (Goos, Van Damme,

Onghena et Petry, 2010; Sink, Edwards et Weir, 2007; Corsaro et Molinari, 2000; Rimm-Kaufman et autres, 2000; Belsky et MacKinnon, 1994; Durlak, 1997; Entwisle et Alexander, 1993).

Comme il a été spécifié préalablement, le présent document mise sur la quatrième voie de la stratégie d'action *L'école j'y tiens!*, qui est de « préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés et des enfants en difficulté ». Maintenant que les concepts de réussite éducative, de préparation à l'école et de transition scolaire ont été présentés, les prochaines parties permettent de situer la problématique à l'étude dans un cadre plus précis, en expliquant la notion d'enfants de milieux défavorisés ou d'enfants en difficulté.

3. Enfants de milieux défavorisés ou enfants en difficulté

Le présent document s'inscrit tout particulièrement dans le contexte de la préparation à l'école et à la vie des enfants québécois qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté. Que signifient les termes « défavorisés » et « en difficulté »? Quels éléments qualifient la défavorisation ou le fait de vivre une ou des difficultés? Ces aspects sont traités dans les prochains paragraphes et la partie sur ce sujet se termine par la présentation des facteurs de risque et de protection liés aux notions de défavorisation et de difficulté. Il s'agit ici de faire état des éléments qui représentent habituellement ces concepts dans les écrits.

3.1. Notion de défavorisation

En premier lieu, la défavorisation et la pauvreté sont des termes bien difficiles à circonscrire. Selon le Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé (2009), la pauvreté fait référence à l'état d'une personne, d'une famille ou d'un groupe d'individus disposant de faibles ressources. Il ne s'agit pas seulement de ressources financières, mais de plusieurs aspects renvoyant au milieu de vie, à l'emploi, à la formation et à la santé. En outre, les manifestations de la pauvreté varient selon l'âge des individus, le sexe ou le lieu de résidence. Au Canada, la Mesure du panier de consommation (MPC) est utilisée pour évaluer le

niveau de pauvreté des familles. Cette mesure est considérée comme un seuil de pauvreté absolu indexé selon le coût d'acquisition d'un panier de référence composé de biens alimentaires, de biens vestimentaires, de services de transport et de télécommunication, du logement et d'autres biens et services nécessaires à l'intégration sociale. Selon la MPC, un ménage dispose d'un faible revenu si le revenu disponible ne lui permet pas d'acheter ces biens et services (Parlement du Canada, 2008).

En second lieu, la notion de défavorisation peut être définie comme étant un état relatif de désavantage chez des individus, des familles ou des groupes, par rapport à l'ensemble auquel ils appartiennent, que ce soit une communauté locale, une région ou une nation (Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008; Townsend, 1987). Selon l'économiste Pierre Fortin, le taux de pauvreté (nombre de personnes vivant sous le seuil de faible revenu) a diminué de 40 % entre 1997 et 2006 au Québec (Fortin, 2008). Dans les faits, les mesures fiscales et les transferts gouvernementaux aux familles ont beaucoup progressé et ont surtout permis d'améliorer les conditions de vie des jeunes enfants. Au moment de publier le bilan du Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale 2004-2009, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) a souligné que le taux de faible revenu selon la mesure du panier de consommation était en baisse au Québec depuis 2003, passant de 9,9 % à 8,5 % en 2007 (MESS, 2010). De même, le taux de faible revenu des moins de 18 ans a diminué au Québec durant la même période. Il est passé de 9,6 % à 7,3 %. Finalement, une baisse importante du taux de faible revenu selon la MPC chez les mères monoparentales a été constatée (41,6 % en 2003 par rapport à 21,7 % en 2007). Ces familles sont démunies sur le plan économique, certes, mais elles peuvent également l'être sur les plans culturel, social, etc. Selon Denis, Malcuit et Pomerleau (2005), les parents de familles défavorisées ont tendance à être moins scolarisés, à occuper un emploi moins valorisant et à s'isoler socialement (Duncan et Brooks-Gunn, 2000; St-Pierre et Layzer, 1998). On voit là l'importance d'agir sur ces facteurs de risque qui sont présents dans l'environnement de l'enfant.

Dans le contexte des services de garde éducatifs, l'indice de Pampalon est souvent privilégié pour mesurer le niveau de défavorisation d'un milieu, lequel inclut la défavorisation matérielle et celle sociale. La dimension matérielle repose sur les trois aspects suivants : la proportion des personnes de 15 ans ou plus n'ayant pas de diplôme d'études secondaires, le revenu moyen des personnes de 15 ans ou plus et le rapport emploi/population chez les personnes âgées de 15 ans ou plus. En ce qui a trait à la dimension sociale, trois autres indicateurs permettent de l'évaluer : la proportion de personnes séparées, divorcées ou veuves, la proportion de familles monoparentales et la proportion de personnes vivant seules (Institut de la statistique du Québec, 2011; Pampalon, Hamel et Gamache, 2009).

En milieu scolaire, les données relatives à la défavorisation sont calculées à l'aide de deux variables : 1) l'Indice du seuil de faible revenu et 2) l'Indice de milieu socioéconomique. D'abord, l'Indice du seuil de faible revenu correspond à la proportion de familles avec des enfants dont le revenu se situe près du seuil de faible revenu ou sous celui-ci (MEQ, 2001). Ainsi, le seuil de faible revenu fournit une information qui sert à estimer la proportion de familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de vie (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.) (MELS, 2011). Ensuite, l'Indice de milieu socioéconomique comprend deux éléments : 1) la scolarité de la mère, qui compose les deux tiers de la mesure et 2) la proportion de ménages dans lesquels les parents n'avaient pas d'emploi lors de la mesure de l'Indice, qui représente le dernier tiers (MELS, 2011).

Enfin, en plus de disposer de données actualisées sur les familles, le MELS possède une carte des unités de peuplement. Celle-ci correspond au découpage géographique utilisé pour décrire les milieux socioéconomiques d'où viennent les enfants fréquentant l'école (MELS, 2011).

3.2. *Notion d'enfants en difficulté*

De façon générale dans les écrits, la notion d'enfants en difficulté renvoie au fait que certains enfants ont des besoins particuliers ou sont dits « vulnérables ». En fait, il s'agit des enfants pour qui un soutien supplémentaire est requis de la part des acteurs concernés par leur éducation, notamment. Les prochaines parties présentent cette définition selon ce qui est couramment retenu, sans pour autant prétendre l'étudier dans toutes ses particularités.

3.2.1. *Enfants ayant des besoins particuliers*

Selon le Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (2001), un enfant en situation de handicap est « un enfant vivant avec une déficience et des incapacités significatives et persistantes et rencontrant des obstacles dans leur démarche d'intégration dans un service de garde ». Selon le MEQ (2000), les enfants ayant des besoins particuliers se regroupent en deux catégories : 1) les enfants avec un handicap et 2) les enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les enfants handicapés sont ceux qui présentent une limitation dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de manière importante et persistante, sont atteints d'une déficience physique ou mentale ou encore qui utilisent régulièrement une orthèse ou tout autre moyen pour pallier leur handicap (MEQ, 2000). Dans la politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité* de l'Office des personnes handicapées du Québec (2009), la notion de personne handicapée renvoie à « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes » (p. 66).

Un handicap correspond à un problème dont l'intensité ou le degré de déficience est tel qu'il entrave les activités de l'enfant. Il nuit donc de façon considérable au fonctionnement de l'enfant dans la vie de tous les jours. Dans les écrits, quatre catégories de handicaps sont plus fréquents : 1) handicaps physiques ou neurologiques; 2) handicaps cognitifs; 3) handicaps sensoriels et 4) handicaps associés aux troubles envahissants du développement (pour plus

d'informations, voir Paasche, Gorrill et Strom, 2004). Il n'est pas question ici d'aborder ces notions; l'étendue des problèmes est telle qu'elle exigerait de développer davantage le texte pour rendre compte de chacune de ces catégories.

Toujours dans les écrits répertoriés, les enfants en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation peuvent habituellement se classer en deux sous-catégories : 1) les enfants à risque et 2) les enfants ayant des troubles graves du comportement (MEQ, 2000). Le présent document est davantage axé sur la première sous-catégorie, qui est définie dans le prochain paragraphe.

3.2.2. Enfants à risque

Certains enfants peuvent être à risque de vivre des difficultés lors de leur entrée à l'école, à cause d'un cumul des facteurs de risque présents dans leur environnement (*Grandir ensemble*, 2009). Selon le MEQ (1999), les enfants à risque sont ceux qui ont besoin d'un soutien particulier pour différentes raisons : 1) des difficultés pouvant mener à un échec; 2) des retards d'apprentissage; 3) des troubles émotifs; 4) des troubles comportementaux et 5) un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère. Au préscolaire, il peut s'agir des enfants qui ont fréquemment des problèmes de discipline, qui s'isolent des autres élèves, qui présentent un retard de langage expressif, etc. (MEQ, 1999).

En résumé, les expressions « enfants de milieux défavorisés » et « enfants en difficulté » qui sont privilégiées dans ce document recouvrent plusieurs éléments, voire un vaste ensemble de réalités à considérer dans la compréhension du phénomène.

Enfin, certains facteurs peuvent expliquer ou atténuer les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage de certains enfants (MEQ, 2003). Les prochaines parties visent à présenter les facteurs de risque et de protection qui peuvent influencer sur la préparation à l'école et à la vie des enfants.

4. Facteurs de risque et de protection

La préparation à l'école et à la vie de l'enfant est influencée par de nombreux facteurs liés à ses caractéristiques personnelles et à son environnement (Japel, 2008). Ces différents facteurs sont en interaction constante et permettent à l'enfant de s'adapter à son milieu. Deux types de facteurs existent : les facteurs de risque et les facteurs de protection. En voici une description.

4.1. Facteurs de risque

Selon Werner (2007), un facteur de risque se définit comme un élément qui augmente la probabilité chez l'enfant de développer des difficultés émotionnelles ou comportementales. D'après Tjossem (1976), il existe trois catégories de facteurs de risque : 1) les risques établis (par exemple, les enfants présentant certaines anomalies chromosomiques); 2) les risques biologiques qui affectent le système nerveux central lors des périodes prénatale, périnatale ou postnatale (par exemple, la prise de drogue ou d'alcool durant la grossesse); 3) les risques environnementaux (par exemple, les occasions d'apprentissages limitées qui peuvent entraver le développement de l'enfant) (cité dans Leblanc, 2007). Relativement à cette dernière catégorie, Japel (2011) signale que certains facteurs de risque sont dits « classiques » : la pauvreté, le niveau d'éducation des parents, des pratiques parentales inadéquates, etc.

Par ailleurs, plusieurs études démontrent que les conditions de défavorisation sont fortement associées à la détérioration de la qualité de l'environnement familial des jeunes enfants (Bradley, Corwyn, McAdoo et García Coll, 2001; Dearing, McCartney et Taylor, 2001; Denis et autres, 2005; Pomerleau, Malcuit et Julien, 1997). Les enfants venant de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'avoir de la difficulté à profiter des apprentissages et d'éprouver, plus tard, des difficultés d'adaptation sociale et scolaire (Desrosiers et autres, 2012). En effet, même si on trouve des enfants à risque dans tous les milieux socioéconomiques, il est démontré que le fait de vivre dans un contexte de défavorisations matérielle et sociale augmente considérablement les probabilités, pour les jeunes enfants, d'être en présence de

plusieurs facteurs de risque pouvant compromettre leur développement (*Grandir ensemble*, 2009). Selon Pomerleau, Malcuit, Moreau et Bouchard (2005), de 30 % à 50 % des enfants venant de milieux défavorisés présenteraient un retard de développement sur le plan cognitif, dès leur entrée à l'école.

La nature du facteur de risque est également un élément à prendre en considération. Un facteur de nature « proximale » est un facteur auquel l'enfant est exposé directement (le divorce des parents, des pratiques parentales inadéquates, etc.). Un facteur de nature « distale » est un facteur qui survient dans un contexte écologique plus éloigné du vécu immédiat de l'enfant. À l'instar du modèle écologique de Bronfenbrenner que l'on verra plus loin, ce facteur peut être médiatisé par des processus proximaux; il peut s'agir, par exemple, de la pauvreté économique, qui a des conséquences sur l'environnement immédiat de l'enfant à cause du manque de ressources matérielles qu'elle entraîne (par exemple, achat de livres) et du niveau de stress élevé des parents, ce qui peut les amener à être moins sensibles aux besoins de leur enfant (Japel, 2008).

Selon Japel (2008), la santé de l'enfant, l'âge, la scolarité et la santé mentale de la mère, la monoparentalité, le revenu familial et le climat familial représentent de puissants éléments pour prédire les difficultés de comportement des enfants, leur état de santé physique et mentale de même que leur réussite éducative. En outre, le nombre de facteurs de risque présents dans l'environnement de l'enfant au début de sa vie est fortement associé à son adaptation psychosociale et à ses performances cognitives ultérieures (figure 1; Japel, 2011). La figure 1 montre les différents facteurs de risque susceptibles d'être présents dans l'environnement de l'enfant.

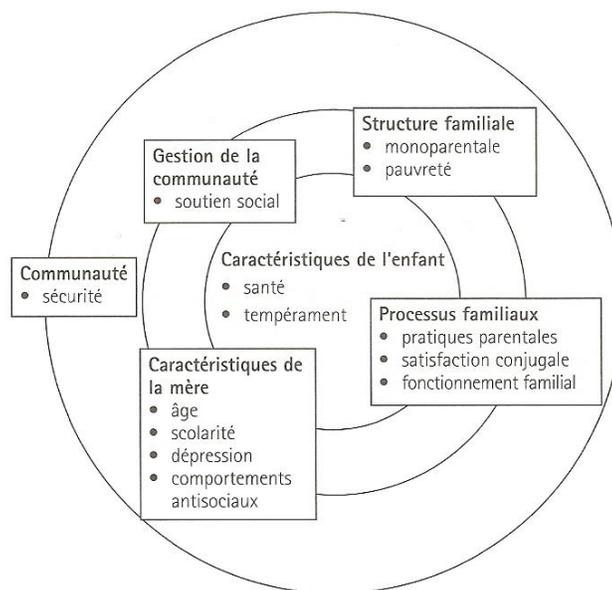


Figure 1. Modèle écologique des facteurs de risque présents dans la vie de l'enfant

Source : Japel (2011)

Enfin, l'effet d'un facteur de risque considéré de manière isolée est insuffisant pour expliquer le développement problématique d'un enfant; celui-ci s'expliquerait plutôt par un effet cumulatif qui s'accroît selon le nombre de facteurs de risque présents (Japel, 2008; Rutter, 1987). Plusieurs études ont été menées quant au nombre de facteurs de risque à prendre en considération dans la préparation à l'école de l'enfant (par exemple, Garnezy, 1993; Sameroff, 1998). Japel (2008) suggère que le seuil critique à partir duquel le développement et l'apprentissage de l'enfant sont compromis s'établit à au moins quatre facteurs de risque. De façon générale, on s'entend pour dire que c'est l'effet cumulé de facteurs de risque qui est susceptible d'entraver le développement de l'enfant.

4.2. Facteurs de protection

Vitaro et Gagnon (2000) définissent un facteur de protection comme un facteur personnel, familial, social ou environnemental diminuant la probabilité de voir apparaître un problème d'adaptation chez l'enfant. Un facteur de protection agit dans un contexte où il existe déjà un

risque; il diminue donc l'effet négatif du facteur de risque (Vitaro et Gagnon, 2000). À titre d'exemple, le fait pour un enfant d'avoir un tempérament facile ou un développement moteur, social et cognitif typique pourraient atténuer l'effet des facteurs de risque présents dans son environnement (Japel, 2008).

Certains autres éléments peuvent agir comme des facteurs de protection. Par exemple, un soutien offert à l'enfant par une autre personne que la mère et le soutien émotif de la famille élargie, des voisins ou d'une personne significative pour l'enfant dans un contexte éducatif (éducatrice, enseignante, etc.) constitueraient également des facteurs de protection (Japel, 2008). De plus, le fait qu'un enfant ait fréquenté un milieu de garde de qualité pendant un certain nombre d'années avant d'entrer à l'école représenterait un facteur de protection (Geoffroy, Coté, Borge, Larouche, Séguin et Rutter, 2007; Japel, 2011). Ce dernier point sera traité plus loin dans le document.

À partir de cette mise en contexte générale, les prochaines parties du document visent à dresser la liste des éléments de la préparation à l'école et à la vie qui influent sur la réussite éducative de l'enfant. Ceux-ci sont regroupés en quatre groupes, qui font chacun l'objet d'une partie du document. Il sera d'abord question des éléments rattachés à l'enfant lui-même, puis de ceux liés à sa famille. Ensuite, on présentera les éléments de la préparation à l'école qui se rapportent à l'environnement éducatif (donc, aux éducatrices et aux enseignantes). Enfin, les éléments relatifs à la communauté seront abordés.

ÉLÉMENTS INFLUANT SUR LA PRÉPARATION A L'ÉCOLE DE L'ENFANT

À l'instar du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) (figure 2), les éléments influant sur la préparation à l'école de l'enfant que l'on décrit dans les prochaines parties sont les suivants : les éléments propres à l'enfant, à sa famille, aux milieux éducatifs qu'il fréquente et à la communauté dans laquelle il vit. Il s'agit de présenter les éléments en commençant par les plus proximaux jusqu'aux éléments les plus distaux. Précisons au passage que le modèle

écosystémique de Bronfenbrenner s'associe bien au concept de la préparation à l'école, celui-ci renvoyant à l'adaptation réciproque et progressive de l'enfant aux propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit (Bronfenbrenner, 1979).

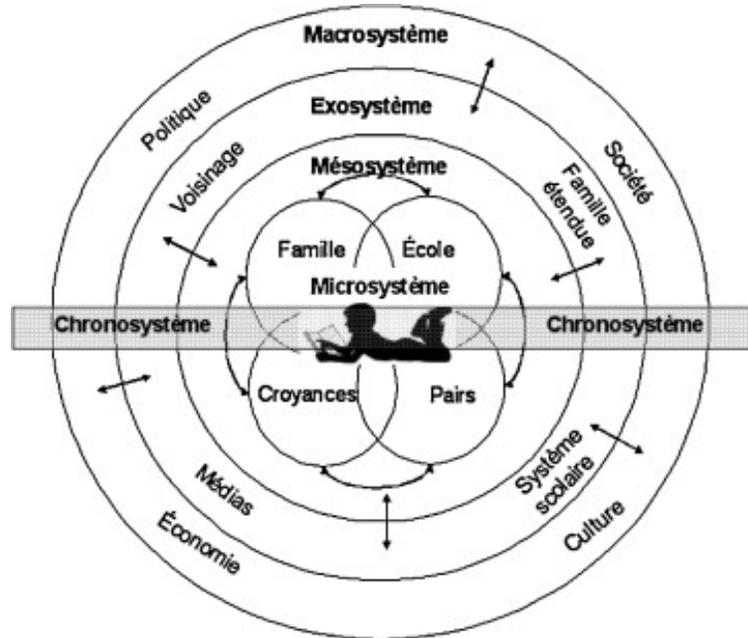


Figure 2. Modèle écosystémique de Bronfenbrenner

Source : Charras, Depeau, Wiss, Lebihain, Brizard et Bronsard (2011)

En ce qui a trait au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), quatre sous-systèmes principaux servent d'intermédiaires entre l'enfant et son milieu (Spencer, 2006). Le premier, le microsystème, se compose du contexte physique et social imminent avec lequel l'enfant interagit (sa maison, son école, sa famille, etc.). Le deuxième, le mésosystème, fait référence aux réseaux de relations interpersonnelles qui se chevauchent entre les différents microsystèmes (parent-éducatrice, éducatrice-enseignante, etc.). À un niveau encore plus détaché de l'enfant se trouve l'exosystème, lequel représente le lieu d'interactions entre les personnes qui s'occupent de lui (le voisinage, le système scolaire, etc.) (figure 2; Cosnefroy, 2010). Le macrosystème, qui englobe les trois premiers systèmes, demeure la source d'influence la plus éloignée de l'enfant. Il comprend les valeurs de la société ainsi que les croyances qui y sont véhiculées.

À ces quatre principaux systèmes s'ajoutent l'ontosystème et le chronosystème. Le premier comprend l'ensemble des caractéristiques individuelles de l'enfant, à savoir ses états, ses compétences, ses habiletés, ses faiblesses, etc. (Pauzé, 2011). Enfin, le chronosystème englobe tout ce qui se rapporte au temps et aux événements (figure 2). Il se compose ainsi de la chronologie des expériences vécues par l'enfant ou sa famille, des tâches développementales auxquelles ces derniers sont confrontés ainsi que de l'influence de ces changements et des effets continus sur leur développement respectif (Pauzé, 2011).

Partie 2 – Préparation à l'école et à la vie de l'enfant

5. Éléments propres à l'enfant

Cette partie présente d'abord les éléments propres à l'enfant qui influent sur sa préparation à l'école et à la vie : les facteurs génétiques, le sexe, l'âge, la santé et le tempérament. Ensuite, dans une optique de développement global, elle traite des habiletés et des connaissances qu'il faut soutenir en priorité chez l'enfant, c'est-à-dire celles qui concernent la numératie, le langage et la littératie, la capacité de concentration, la motricité et la psychomotricité ainsi que les éléments d'ordre affectif et social. Enfin, les fonctions exécutives sont décrites en guise de synthèse intégrative.

5.1. Facteurs génétiques

Certains chercheurs évoquent que les variables d'ordres génétique et physiologique s'avèrent déterminantes dans l'apprentissage et le développement⁶ de l'enfant (Feyfant, 2011). Précisons néanmoins que le fait qu'un enfant soit bien préparé à entrer à l'école dépend également de facteurs environnementaux, d'où la pertinence de mettre en place des interventions pour les jeunes enfants issus de familles à risque (Lemelin, Boivin, Forget-Dubois, Dionne, Séguin, Brendgen, Vitaro, Tremblay et Pérusse, 2007). En effet, une étude menée auprès de 840 jumeaux âgés de 5 ans (Lemelin et autres, 2007) a révélé que les facteurs liés à l'environnement commun des jumeaux (le niveau socioéconomique des parents, l'attitude et les comportements de ces derniers vis-à-vis l'éducation, le milieu de garde commun des deux enfants, etc.) expliquaient 54 % des différences observées dans les habiletés générales qui sous-tendent la préparation à l'école. Les tests effectués auprès de ces enfants (le *Lollipop test* (Chew, 1989) et le *Block Design [BD] subtest of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence—Revised (WPPSI-R; Wechsler, 1989)*) contenaient des questions sur les couleurs et

6. Il importe de spécifier que le développement et l'apprentissage s'influencent mutuellement. Pour cette raison, les deux termes pourront être inversés tout au long du texte.

les formes, la description d'images, le positionnement d'objets dans l'espace ainsi que les lettres et les nombres. Selon Boivin (cité dans Hamann, 2007), ces tests font appel à différentes habiletés qui favorisent l'apprentissage et les résultats qui s'en dégagent permettent de prédire le rendement scolaire dans les premières années du primaire.

Enfin, les résultats de cette étude québécoise ont montré que les facteurs génétiques seraient responsables de 29 % des différences observées dans la préparation à l'école. En ce sens, les chercheurs soutiennent que l'environnement de l'enfant permettrait davantage de prédire son degré de préparation à l'école et à la vie que les facteurs génétiques. Par conséquent, le fait de vivre dans des milieux défavorisés aurait une plus grande influence sur le degré de préparation à l'école et à la vie de l'enfant que les facteurs génétiques eux-mêmes (Lemelin et autres, 2007). Néanmoins, les facteurs biologiques revêtent une certaine importance dans la prédiction du niveau de préparation à l'école.

5.2. Sexe de l'enfant

En ce qui a trait au sexe de l'enfant, les filles présentent généralement un niveau de préparation à l'école plus élevé que les garçons, ce qui leur permet habituellement de mieux répondre aux exigences du milieu scolaire (Commissaire à la santé et au bien-être, 2011; Lemelin et Boivin, 2007; West, Denton et Germino-Hausken, 2000). Schneider et ses collaborateurs (2010) précisent toutefois que les facteurs biologiques, comme le sexe, pourraient davantage permettre d'expliquer les écarts de performances cognitives entre les enfants qui proviennent de milieux favorisés et ceux qui sont issus de milieux moins nantis. En effet, pour les enfants de milieux défavorisés, ces écarts seraient davantage liés aux conditions environnementales dans lesquelles ils vivent qu'à leur sexe (Schneider et autres, 2010).

Encore une fois, l'environnement de l'enfant constituerait un indicateur plus important que le sexe du niveau de préparation à l'école, notamment en raison de l'effet des variables environnementales sur la plasticité du cerveau de l'enfant (CERI, 2007). La plasticité du cerveau

correspond à la malléabilité et à la sensibilité aux expériences vécues par l'enfant (Bouchard, 2008a; Doidge, 2007; Kandel, Schwartz et Jessell, 2001; Kolb, Muhammad et Gibb, 2010; Makara-studzińska, Grzywa et Spila, 2012; Sousa, 2001; Toga, Thompson et Sowell, 2006). La construction du cerveau dépend donc de l'interaction entre les facteurs génétiques de l'enfant et les facteurs environnementaux, soit le soutien que ce dernier reçoit de son entourage (Bouchard, 2008a; Toga et autres, 2006). Ainsi que l'affirme Feyfant (2011), la façon dont on nourrit et on traite le cerveau de l'enfant joue un rôle crucial dans les processus de développement et d'apprentissage. La figure 3 illustre les périodes sensibles pour certaines parties du cerveau. Par exemple, le graphique indique que les parties qui régissent l'audition et la vision (lignes bleu foncé et jaunes) sont très sensibles à la naissance. Par ailleurs, d'autres circuits neuronaux, tels que ceux liés aux compétences sociales (ligne bleu pâle), s'avèrent très sensibles vers l'âge de 3 ans (figure 3). On peut donc y voir l'importance de choisir des interventions précises à des moments propices du développement de l'enfant.

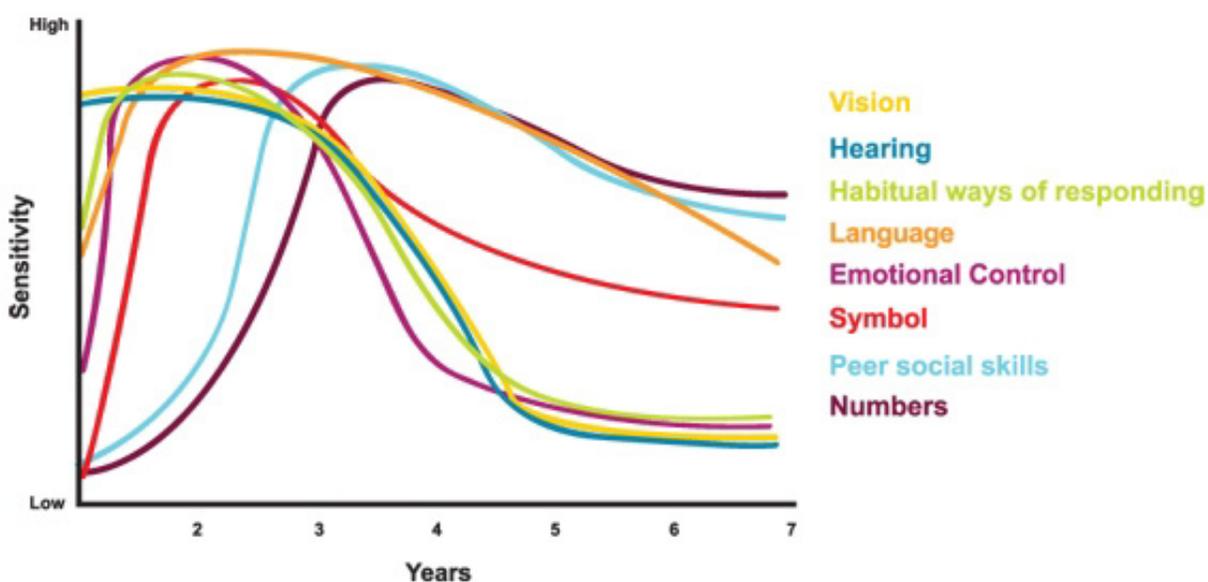


Figure 3. Les périodes sensibles dans le développement de l'enfant
(image tirée de *Council for Early Child Development*, 2010)

5.3. *Âge de l'enfant*

L'âge détermine habituellement le niveau de préparation à l'école des enfants, notamment en ce qui concerne les dimensions cognitives, sociales et relatives à l'autorégulation (Goulet et Lavoie, 2008; Lapointe, Pagani et Martin, 2007; West et autres, 2000). En ce sens, les enfants plus âgés tendent à mieux réussir des tests qui évaluent la maturité scolaire que les enfants plus jeunes (Millette-Panayiotou, 2009). Cependant, au même titre que le sexe, l'âge en soi ne constitue pas une variable prédictive de la réussite éducative ultérieure, des enfants du même âge pouvant se situer à des niveaux différents. Encore une fois, d'autres éléments comme ceux qui sont liés aux habiletés et aux connaissances (Stipek, 2004) ou à l'environnement de l'enfant peuvent déterminer davantage cette réussite.

5.4. *Santé de l'enfant*

Il est largement reconnu qu'une bonne nutrition permet d'améliorer la capacité de se développer et d'apprendre des enfants. Bien manger influence aussi leur santé physique et mentale ainsi que leurs comportements tout au long de leur vie (McCain et Mustard, 1999). Des études ont montré que les enfants qui souffrent de malnutrition et qui ne reçoivent pas le soutien nécessaire au bon développement de leur cerveau risquent de vivre des difficultés sur le plan de leur réussite éducative ultérieure (McCain et Mustard, 1999). En somme, un enfant qui a une mauvaise alimentation au cours de la petite enfance est plus à risque de présenter des problèmes de santé physique (Alaimo, Olson, Frongillo et Briefel, 2001; Miller et Rasmussen, 2010), de faibles habiletés sociales (Jyoti, Frongillo et Jones, 2005), ainsi qu'un moins bon rendement scolaire (Jyoti et autres, 2005; Kleinman, Murphy, Little, Pagano, Wehler, Regal et Jellinek, 1998). À cause des conditions plus difficiles dans lesquelles ils vivent, les enfants venant de milieux défavorisés peuvent voir leurs besoins de base non comblés (dormir, manger, être vêtus adéquatement, etc.), ce qui peut affecter leur développement et leurs apprentissages et, par conséquent, leur réussite éducative (Crépeau, 2011).

Sur le plan de la santé mentale, au Québec, environ 1 % des enfants âgés de 5 à 14 ans souffriraient de troubles émotifs, psychologiques ou comportementaux. Qui plus est, cela est davantage observé chez les garçons que chez les filles (Commissaire à la santé et au bien-être, 2011). Il est à noter que de nombreux facteurs représentent un risque pour la santé mentale de l'enfant (des conditions socioéconomiques précaires, l'alcoolisme des parents, la négligence, la maltraitance, etc.). Lorsqu'ils sont cumulés, ces facteurs sont associés à des résultats moins favorables quant au développement de l'enfant (Commissaire à la santé et au bien-être, 2011). Enfin, selon McCain, Mustard et McCuaig (2011), les résultats propres à l'apprentissage, au comportement ainsi qu'à la santé de l'enfant sont interreliés. Il faut donc intervenir sur tous ces éléments à la fois, notamment pour les enfants de milieux défavorisés ou les enfants en difficulté, qui sont plus à risque d'éprouver divers problèmes pouvant influencer sur leur niveau de préparation à l'école.

5.5. Tempérament de l'enfant

Le tempérament est le cadre même de la personnalité de tout individu (Deater-Deckard et Cahill, 2006). Selon Guedeney, Grasso et Starakis (2004), le tempérament de l'enfant constitue une donnée génétiquement transmise et présente dès la naissance. Deater-Deckard et Cahill (2006) ajoutent que celui-ci est modérément stable dans le temps et selon les différents environnements où l'enfant évolue. D'autres chercheurs (par exemple, Janson et Mathiesen, 2008; Therriault, Lemelin, Tarabulsky et Provost, 2011) présentent généralement le tempérament comme un élément déterminant du développement ultérieur de l'enfant. Les différences individuelles dans le tempérament, observables dès la petite enfance, peuvent donc avoir un effet sur de nombreux aspects du développement des enfants (par exemple, la manière dont ces derniers s'adaptent à de nouvelles situations), dont leur niveau de préparation à l'école et à la vie (Emde et Hewitt, 2001; Prior, 1999).

D'ailleurs, en ce qui concerne la préparation à l'école et à la vie, des études ont fait ressortir la présence d'une relation entre le tempérament de l'enfant et certains aspects de son développement socioaffectif. Un lien a notamment été observé entre le tempérament et les problèmes intériorisés (par exemple, les symptômes dépressifs, l'anxiété) ou extériorisés (par exemple, l'agressivité, l'intimidation, le trouble oppositionnel avec provocation) que l'enfant manifeste (Janson et Mathiesen, 2008; Mathiesen et Sanson, 2000; Morizot et Vitaro, 2003; Paulussen Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma et Van den Wittenboer, 2008; Sanson, Hemphill et Smart, 2004; Therriault et autres, 2011). De façon plus précise, un enfant ayant un tempérament plus difficile est davantage à risque de présenter de tels problèmes comportementaux. De plus, des recherches ont démontré qu'il existe un lien entre le tempérament et le niveau de développement cognitif des enfants, notamment chez ceux âgés de 0 à 6 ans (Halpern, Garcia, Meyer et Bendersky, 2001; Keenan, 2001; Lemelin, Tarabulsy et Provost, 2006; Therriault et autres, 2011). Par exemple, des chercheurs ont découvert que certains biais tempéramentaux (par exemple, l'impulsivité, l'inattention et l'hyperactivité) pouvaient nuire à la capacité de concentration de l'enfant et occasionner plus de problèmes d'apprentissage (Crossman, 2009).

Bien que certains éléments biologiques puissent moduler le degré de préparation à l'école et à la vie de l'enfant, les habiletés et les connaissances que celui-ci développe favorisent également cette préparation. La prochaine partie traite d'ailleurs de cet aspect.

6. Éléments reliés aux habiletés et aux connaissances de l'enfant

Selon Pagani et ses collaborateurs (2011), les aptitudes de l'enfant sur les plans cognitif, physique et socioaffectif constituent des composantes essentielles de sa préparation à l'école (*High et The Committee on Early Childhood Adoption and Dependent Care and Council on School Health, 2008*). À cet effet, mentionnons que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés sont plus susceptibles de connaître des difficultés relativement à ces aptitudes que ceux qui viennent de milieux favorisés (Lemelin et Boivin, 2007). En outre, les difficultés

prennent souvent racine durant les premières années de vie des enfants (Desrosiers et Ducharme, 2006). Encore une fois, l'environnement de l'enfant pendant ces années joue un rôle important dans son développement; les enfants qui viennent de milieux défavorisés seraient davantage exposés à des facteurs de risque que les enfants de milieux plus nantis (monoparentalité, pauvreté extrême, faible scolarité de la mère, etc.). Ainsi, des conditions familiales ou socioéconomiques défavorables vécues durant la petite enfance peuvent nuire au niveau de préparation à l'école et à la vie (Desrosiers et Ducharme, 2006), voire au développement des habiletés et des connaissances pouvant être requises pour apprendre à l'école.

Dans la partie qui suit, bien que les différents éléments sur lesquels on doit intervenir soient présentés de façon séparée, voire hiérarchisée, il faut comprendre que dans la visée du développement global, aucun de ces éléments ne saurait avoir pleinement préséance sur les autres. Certes, l'intervention peut être menée plus intensément sur l'un ou l'autre des éléments considérés comme déterminants dans la préparation à l'école et à la vie de l'enfant, mais sans pour autant négliger les autres aspects. Ainsi, même si la littératie s'avère importante pour la préparation à l'école et à la vie, l'intervention éducative liée à cet élément ne doit pas se faire au détriment de la numératie ou du développement social et affectif par exemple. Le développement global renvoyant au tout qu'est l'enfant (Bouchard, 2008a), cela n'aurait pour effet que d'atrophier certaines dimensions pour en « hyperdévelopper » d'autres. En matière de préparation à l'école et à la vie, l'idée consiste effectivement à préparer l'enfant à son parcours scolaire ultérieur, qui comprend d'ailleurs plusieurs disciplines (français, mathématiques, sciences, musique, arts plastiques, etc.), dans lesquelles il doit développer une diversité d'habiletés, d'attitudes, de stratégies et de connaissances de base. Il en va de même pour la préparation à la vie en général (vivre pleinement sa vie personnelle, familiale, professionnelle, etc.).

6.1. Numératie

Depuis quelques décennies, les recherches sur la petite enfance tendent à mettre l'accent sur le développement du langage ainsi que sur les compétences en prélecture, et ce, au détriment de la numératie (Linder, Powers-Costello et Stegelin, 2011). Pourtant, les compétences dans ce domaine sont également essentielles pour la préparation à l'école et à la vie. En effet, selon le *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)* et le *National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)* (2002), la base du développement de la numératie se construit pendant la petite enfance. Ainsi, les premières expériences des jeunes enfants en numératie s'avèreraient déterminantes pour leur réussite éducative ultérieure. Les résultats de Duncan et ses collaborateurs (2007), qui proviennent de l'analyse des données de plus de six études internationales et longitudinales, indiquent en effet que les habiletés de l'enfant en numératie à la maternelle constituent le premier facteur permettant de prédire sa réussite éducative en troisième année.

La numératie désigne l'ensemble des connaissances en mathématiques permettant à un individu d'être fonctionnel en société (Office québécois de la langue française, 2002, cité dans Cantin, 2010). La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2010) définissent ce concept comme étant la capacité de comprendre les nombres et les autres concepts liés aux mathématiques et de s'en servir pour raisonner. La numératie et le raisonnement sont intimement liés (connaissances « logico-mathématiques ») (Clements et Sarama, 2012; Cantin, 2010; *NCTM*, 1989; Skemp, 1976). Bref, la numératie englobe les habiletés d'éveil ou d'émergence en mathématiques.

Selon le *NCTM* (2000), cinq domaines composent la numératie : 1) les nombres et les opérations; 2) l'algèbre; 3) la géométrie; 4) la mesure et 5) l'analyse de données et les probabilités (cité dans Cantin, 2010). Pour ce qui est du premier domaine, il s'agit de comprendre, par exemple, la notion de nombres, les mots qui désignent ces nombres, les

relations entre ces derniers (plus, moins, etc.) et leur représentation graphique. Il est également question de compter, soit d'établir une correspondance entre un objet et une quantité, ou encore de maintenir son attention pendant que l'on compte. Le domaine des nombres et des opérations comprend le concept des « quantités », soit celui de comprendre qu'un tout est formé de parties (par exemple, un château en blocs Lego est formé de 50 blocs distincts). Enfin, ce domaine renvoie aux opérations de base, soit additionner, soustraire, comparer et représenter les nombres (Cantin, 2010).

Selon Mix (2010), le jeune enfant doit maîtriser trois habiletés précises afin de pouvoir compter verbalement. D'abord, il doit pouvoir mémoriser la séquence des mots désignant les nombres. Par la suite, il doit être en mesure de faire correspondre les mots et les objets (chaque objet doit être compté une seule fois). Enfin, il doit comprendre que le dernier mot-chiffre équivaut à la valeur de l'ensemble (Cantin, 2008). Les recherches ont démontré que les bébés peuvent faire la différence entre les petites quantités (par exemple, des ensembles de deux à trois éléments) (Starkey, Spelke et Gelman, 1990). Habituellement, le premier mot-chiffre de l'enfant est « deux » et il apparaît vers l'âge de 24 mois (Starker et autres, 1990). Lorsque les enfants accumulent de l'expérience en comptage, ils commencent à compter de plus grands ensembles, ceci leur permettant d'apprendre le mode de succession des chiffres. Bien entendu, cela exige du temps et, dans tous les cas, il faut respecter le niveau de développement de l'enfant.

Le second domaine, l'algèbre, s'intéresse aux relations entre des éléments. Il s'agit notamment de reconnaître des séquences répétitives et des séquences croissantes, de créer, de copier et de compléter des séquences (un objet rouge, un objet bleu, un objet rouge, un objet bleu, etc.), ou de représenter des séquences de diverses manières, en plus de décrire les changements apportés (Cantin, 2010; Copley, 2010; *NCTM*, 2000).

Le troisième domaine, la géométrie, se rapporte à l'action d'explorer les formes, de les transformer ainsi que de se situer dans l'espace. Par exemple, il peut s'agir pour l'enfant de classer spontanément des figures en mousse selon leurs caractéristiques (couleur) ou de créer différentes images à partir de formes diverses (carrés, triangles, rectangles). Quant au quatrième domaine, la mesure, il touche, comme son nom l'indique, à la mesure des objets, à la comparaison de ces derniers (par exemple, l'enfant peut tenter de mesurer divers objets avec un bout de corde), ainsi qu'à la conservation (Cantin, 2010; Copley, 2010; *NCTM*, 2000). La conservation se réfère au principe voulant que modifier la disposition des éléments d'un ensemble (par exemple, changer l'ordre, la distance entre les objets, etc.) n'en change pas le nombre total (d'éléments). Le même principe s'applique également au poids et au volume des objets. Par exemple, lorsque l'enfant transvide l'eau d'un verre étroit dans un large bol, cela ne change pas la quantité d'eau initiale, bien que les apparences en soient autrement (Bouchard, Fréchette et Gravel, 2008; Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2010).

Enfin, les jeunes enfants devraient avoir des occasions d'explorer les figures (Clements, 2004; Clements et Sarama, 2000; Clements et Stephan, 2004). Selon Orton (Orton et Frobisher, 2005), ils devraient également participer à des activités leur permettant de réfléchir sur les propriétés et les attributs des figures géométriques. Par exemple, les enfants pourraient être amenés à trier et comparer des figures. D'après Clements, Sarama et DiBiase (2004), les éducatrices et les enseignantes peuvent promouvoir, chez les jeunes enfants, des attitudes positives envers les mathématiques en utilisant plusieurs stratégies. En effet, les adultes peuvent proposer des tâches qui sont significatives et qui ont du sens pour les enfants (selon leurs goûts et leurs intérêts de tous les jours).

Enfin, le dernier domaine, soit l'analyse de données et les probabilités, concerne l'action de réfléchir à partir de données. Il s'agit de poser des questions et de recueillir des données, de les classer et de les organiser, de représenter des dessins ou des objets, de décrire et de comparer ainsi que d'acquérir progressivement le langage et les notions associées au concept de la probabilité (Cantin, 2010; Copley, 2010; *NCTM*, 2000).

Selon Starkey (2009), la pensée mathématique se développe rapidement au cours des cinq premières années de la vie. Selon Cantin (2010), le jeune enfant développe ses compétences en numératie sans même s'en rendre compte, puisqu'il cherche naturellement à comprendre son environnement et à s'adapter à son milieu de vie. Les enfants usent de la numératie comme d'un langage pour mieux comprendre le monde qui les entoure (Cantin, 2010). En ce sens, ils développent leurs habiletés en numératie bien avant d'entrer à l'école (par exemple, en empilant des blocs, en comptant, en comparant des objets et en reconnaissant des séquences). Rappelons que les jeunes enfants sont stimulés par l'apprentissage des concepts en numératie, au moyen de l'exploration, de la manipulation et du jeu (Clements, 2001).

Les enfants qui s'engagent tôt dans des expériences significatives et plaisantes en numératie sont plus susceptibles de s'y intéresser, d'apprécier ce domaine d'apprentissage au primaire et de s'engager plus activement dans leurs découvertes en mathématiques durant leur parcours scolaire (primaire, secondaire et postsecondaire) (*National Research Council*, 2001; Seefeldt et Galper 2008; Van de Walle et Lovin, 2006, cités dans Linder et autres, 2011). Les expériences culturelles et l'environnement, notamment l'environnement familial et éducatif, jouent un rôle majeur dans le développement de la numératie. En effet, les premières aptitudes et connaissances dans ce domaine se développent sans enseignement systématique pendant la petite enfance et elles sont basées sur des connaissances implicites. De manière plus précise, elles sont acquises dans le contexte du jeu et des activités spontanées de l'enfant, accompagné par l'adulte. Par exemple, avec l'aide de son parent, l'enfant peut tenter de compter combien de fourchettes il lui faudra placer sur la table afin que tous les membres de la famille en aient une pour manger.

Les aptitudes et les connaissances en numératie peuvent se développer grâce au soutien et aux informations fournis dans l'environnement de l'enfant (Starkey et Klein, 2008). Les différents milieux où évoluent les enfants peuvent différer quant à la qualité du soutien offert, ce qui peut en retour influencer le développement des connaissances et des habiletés en numératie. Bien que ces connaissances et habiletés se développent sans enseignement, l'accompagnement des adultes (par exemple, parents de l'enfant, éducatrice, enseignante de la maternelle) peut avoir un effet sur le rythme et l'étendue du développement des concepts en numératie (Starkey et Klein, 2008), notamment lorsque cet accompagnement est apporté dans un contexte de jeu signifiant pour l'enfant.

Les jeunes enfants qui bénéficient d'un accompagnement de moindre qualité en numératie, notamment à la maison, et ceux qui ont moins l'occasion de vivre des expériences riches et signifiantes liées à ce domaine, sont davantage à risque d'accuser un retard dans ce dernier (Starkey, 2009) et d'être moins bien préparés pour l'école. Selon Starkey (2009), comparativement aux enfants de la classe moyenne, les enfants américains d'âge préscolaire qui viennent de milieux défavorisés reçoivent moins de soutien de la part des adultes (à la maison et dans leur environnement préscolaire) pour le développement de leurs connaissances et habiletés en numératie.

La figure 4 illustre les différences liées au développement des connaissances en numératie chez l'enfant de 4 ans selon les milieux socioéconomiques (revenu faible et revenu moyen⁷). Les différences observées s'expliqueraient, entre autres choses, par le manque de matériel pour stimuler le développement des connaissances en numératie ainsi que par l'absence ou le manque d'activités riches et variées réalisées avec la participation d'un adulte qui accompagne l'enfant dans son jeu. Enfin, Starkey (2009) suggère que les parents venant de milieux à plus faible revenu tendraient à avoir moins d'attentes que les parents de classe moyenne par rapport

7. Il s'agit des échelles de revenus pour les États-Unis.

au développement de la numératie chez leur enfant avant que celui-ci commence l'école primaire.

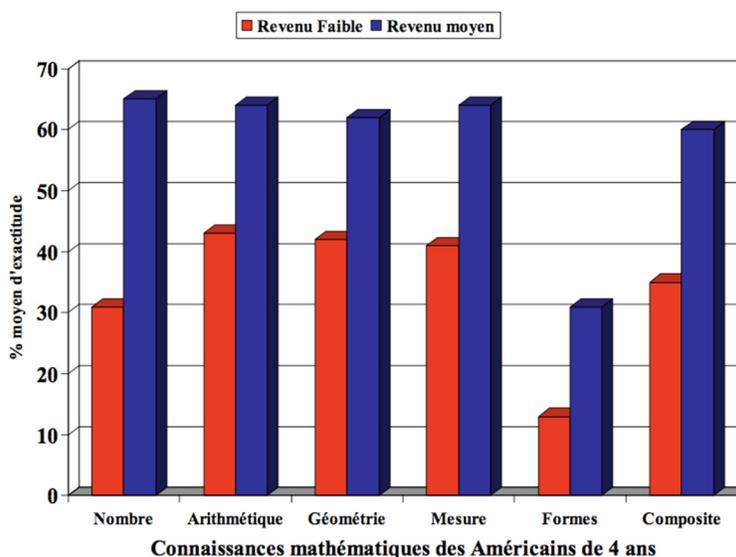


Figure 4. Connaissances en numératie des enfants américains venant de milieux moyens et de milieux à faible revenu

Source : Starkey (2009)

Dans le même ordre d'idées, Clements (2001) suggère que les enfants venant de famille à faible revenu sont plus à risque d'éprouver des difficultés ultérieures en numératie et, par conséquent, de vivre divers problèmes durant leur scolarité. Enfin, selon Lee et Burkam (2002), il existe un écart important entre les habiletés en numératie des enfants de classe moyenne et des enfants de milieux socioéconomiques défavorisés, et ce, bien avant leur entrée à l'école. Ces écarts sont observables sur plusieurs plans, par exemple la connaissance des nombres, l'arithmétique, la géométrie, ou les notions de mesure et de formes. La figure 4 permet aussi de constater ces écarts.

Selon la *NAEYC* et le *NCTM* (2002), les enfants qui sont accompagnés dans leurs apprentissages par les adultes qui les entourent (les enfants qui sont questionnés et qui sont amenés à vivre des situations riches et diversifiées, ceux ayant accès à du matériel attrayant et varié) développent plus facilement leurs habiletés en numératie que ceux qui sont moins

soutenus (ceux pour lesquels les adultes suscitent moins ou ne suscitent pas de situations riches en apprentissages, ceux ayant moins accès à du matériel diversifié, etc.). Selon Claveau (2012), des recherches ont signalé l'importance de créer un intérêt pour la découverte de la numératie chez les enfants d'âge préscolaire. En effet, lorsqu'il est adéquatement soutenu, l'enfant développe spontanément et dans le contexte du jeu des connaissances et des habiletés en la matière qui favoriseront sa préparation à l'école (Claveau, 2012).

Plusieurs types de jeux peuvent favoriser le développement de la numératie chez l'enfant. Par exemple, il est démontré que les casse-têtes permettent le développement des compétences de rotation mentale, qui ont un rôle à jouer dans l'acquisition de futures compétences en géométrie (Levine, Vasilyeva, Lourenco, Newcombe et Huttenlocher, 2005; Williams, 2004). Plus précisément, des chercheurs ont démontré que les enfants qui s'amuse avec des casse-têtes entre l'âge de 26 et 46 mois possèdent de meilleures aptitudes spatiales à 54 mois (Levine et autres, 2005). On peut donc constater la pertinence de ces résultats quant à la préparation à l'école.

Enfin, comme il a été mentionné au début de cette partie, les résultats de la méta-analyse réalisée à partir de six études longitudinales ($N = 36\,000$ enfants) de Duncan et ses collaborateurs (2007) indiquent que les habiletés de l'enfant en numératie à la maternelle constituent le premier facteur permettant de prédire sa réussite éducative en troisième année du primaire, et ce, au-delà des habiletés cognitives générales, des habiletés sociales, de l'attention ou du statut socioéconomique (Fuchs, Geary, Compton, Fuchs, Hamlett et Bryant, 2010). De surcroît, ces résultats demeurent les mêmes pour les garçons et les filles ainsi que pour les enfants de milieux aisés ou défavorisés. Bref, l'ensemble de ces données de recherche témoigne de l'importance de promouvoir le développement des connaissances et des habiletés en numératie chez les jeunes enfants pour soutenir leur réussite éducative présente et future.

6.2. Langage et littératie

Après la numératie, Duncan et ses collaborateurs (2007) rapportent que la littératie représente le deuxième plus important facteur permettant de prédire la réussite éducative de l'enfant en troisième année du primaire. On entend par « littératie » pendant la petite enfance l'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant ou l'émergence de ces habiletés. Par exemple, il peut s'agir de toutes les formes d'écritures spontanées que l'enfant utilise au cours de son développement, allant du simple gribouillis à l'écriture de son prénom pour signer son dessin. Selon Giasson (2003), l'émergence de la littératie « recouvre toutes les acquisitions en lecture et en écriture comme les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle (p. 128) ». Le langage oral y est bien entendu greffé, puisqu'il constitue la base de la littératie (Bouchard, Cantin et Charron, 2008; Justice, 2005). Par exemple, le fait de favoriser l'apprentissage d'un vocabulaire riche et varié chez l'enfant (l'étendue du vocabulaire) favorise son entrée dans le monde de la littératie, notamment pour ce qui est de saisir le sens des mots dans une histoire (la compréhension de lecture). Par conséquent, la relation « langage-littératie » apparaît incontestable et doit être considérée comme faisant partie d'un tout cohérent. De toute façon, dans une optique de développement global, aucune des dimensions ne saurait avoir préséance sur l'autre. Comme il a été mentionné précédemment, l'intervention peut être menée plus intensément sur l'une ou l'autre des dimensions, mais sans négliger les autres.

Pagani et ses collaborateurs (2011) affirment, en citant les résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, que les habiletés en langage et en littératie sont associées à la réussite éducative dans l'ensemble des matières scolaires (mathématiques, lecture, écriture et sciences). En effet, on ne peut imaginer une matière dans laquelle il n'est pas nécessaire de recourir à son vocabulaire pour comprendre le texte et résoudre une situation-problème, que ce soit en mathématiques ou en sciences par exemple. L'enfant qui possède un vaste vocabulaire à la maternelle sera plus susceptible de reconnaître rapidement les mots lors de son apprentissage de la lecture en première année (Bégin, Bouchard et

Charron, 2011; Giasson, 2011). Inversement, la lecture permet à l'enfant de complexifier son répertoire lexical et, donc, d'enrichir son vocabulaire (Charron et autres, 2011; Giasson, 2011). En ce sens, l'utilisation de la littérature jeunesse représente un moyen par excellence pour favoriser le développement du langage et de la littératie chez l'enfant (Giasson, 2011; Makdissi et Boisclair, 2006; Makdissi, Boisclair et Sirois, 2010). À l'écrit, le niveau de langage utilisé est plus soutenu qu'à l'oral. Par ailleurs, pour développer une bonne compréhension des textes écrits, l'enfant doit saisir le sens des mots qu'il lit, en plus de se construire une représentation mentale du texte, ce qui met à contribution des habiletés langagières communes à la compréhension orale et écrite (Snow, 2002). Voilà autant d'éléments dont il faut tenir compte.

En outre, le développement de la littératie revêt une importance cruciale dans une société où les savoirs se propagent et se complexifient à un rythme croissant; ainsi, un faible niveau de littératie dans le contexte sociétal actuel a une incidence majeure sur l'accessibilité à l'emploi, le niveau de santé ainsi que la participation citoyenne. Les habiletés en lecture représentent donc la clé d'une intégration réussie dans la société.

Toutefois, plusieurs facteurs peuvent entraver le développement des habiletés langagières et de celles qui sont liées à la littératie (Charron, Bouchard et Cantin, 2008), dont le degré de stimulation⁸ que l'enfant reçoit de la part de ses parents et des personnes qu'il côtoie quotidiennement. Dans le même sens, une inégalité est observée dans l'étendue et la richesse du vocabulaire entre les enfants selon les différents milieux dans lesquels ils grandissent (Hart et Risley, 1995). Selon Hart et Risley (1995) ainsi que Huttenlocher (1991), dès la naissance, l'exposition précoce au langage favorise la richesse du vocabulaire des enfants et la qualité de leurs aptitudes verbales ultérieures (Chaney et Burk, 1998; Duncan, Alperstein, Mayers, Olckers et Gibbs, 2006; Justice, Mashburn, Hamre et Pianta, 2007; McCain et autres, 2011; *NICHD Early Child Care Research Network*, 2005).

8. Le terme « stimulation » désigne le soutien offert à l'enfant en fonction de son niveau de développement global, et non pas une « surstimulation ».

Plusieurs auteurs soutiennent que cela permet également de prédire les habiletés en lecture et en écriture (Dickinson et Tabors, 2001, 2002; Hart et Risley, 1999). L'étude classique menée par Hart et Risley (1995) indique que dès l'âge de 4 ans, les enfants issus de familles aisées ont entendu 30 millions de mots de plus que ceux qui viennent d'une famille à plus faibles revenus. De même, le niveau de vocabulaire des enfants mieux nantis est trois fois plus élevé. Ces résultats méritent que l'on s'y attarde, considérant notamment que plus l'enfant possède un vocabulaire précis et varié, plus il est susceptible de s'exprimer aisément et efficacement et, par conséquent, d'interagir plus positivement avec les autres (Bouchard, 2012). Il est à noter que le développement du langage oral est également lié à la construction des idées, voire au développement de la pensée (Doyon et Fisher, 2010; Fisher et Doyon, 2012). Ces résultats témoignent de l'importance de mettre en place des actions favorisant notamment le développement du langage des enfants avant les premières années de scolarité, particulièrement pour ceux qui viennent de milieux défavorisés et qui peuvent avoir vécu des expériences langagières moins riches et variées ou des expériences différentes de celles qui sont attendues par l'école.

Enfin, il est démontré que la fréquentation d'un milieu de garde en bas âge favorise le développement des habiletés langagières de l'enfant, ce qui contribue en retour à sa réussite éducative. En effet, une étude menée par Geoffroy et ses collaborateurs (2007) a permis de comparer les habiletés langagières de 200 enfants canadiens selon qu'ils fréquentaient ou non un service de garde dans leur première année de vie. Les résultats de cette recherche, réalisée à l'aide de l'ÉVIP montrent que le fait de fréquenter un service de garde tôt dans la séquence de développement peut être bénéfique pour les enfants venant de familles à faible revenu (Geoffroy et autres, 2007). En effet, l'étude de Hart et Risey (1995) a aussi permis de montrer que les mères de milieux défavorisés passaient environ sept minutes par heure à interagir avec leur enfant, tandis que celles de milieux favorisés le faisaient 42 minutes par heure.

Il est primordial de reconnaître qu'au-delà de tous les éléments cités dans le présent document, c'est la qualité des interventions et de l'environnement qui prime avant tout. En effet, la qualité des services éducatifs est reconnue comme une variable importante pour le développement et l'apprentissage des jeunes enfants (Bigras et Lemay, 2012a; Burchinal, Vandergrift, Pianta et Mashburn, 2010; Crockenberg et Leerkes, 2005; McCartney, Dearing, Taylor et Bub, 2007; Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola, Miljkovitch et Halfon, 2002; Pluess et Belsky, 2010; Votruba-Drzal, Coley, Maldonado-Carenno, Li-Grining et Chase-Lansdale, 2010).

Bien évidemment, le soutien de l'enfant dans le développement de son répertoire de vocabulaire n'est pas le seul élément impliqué dans l'émergence des habiletés et des compétences en écrit. L'accent est mis sur cet élément puisque bon nombre de recherches ont démontré son importance dans la préparation à l'école, notamment dans les milieux défavorisés. Or, la sensibilité ou la conscience phonologique et phonémique (par exemple, lorsque l'on joue avec les sons de la langue), la compréhension d'un texte, la capacité à faire des inférences (par exemple, dans l'énoncé « Paul mange un fruit rouge tombé d'un pommier », il est possible de reconnaître le fait que Paul mange une pomme) et le principe alphabétique sont d'autres éléments qui auraient pu être énoncés ici, mais qui auraient exigé un certain développement théorique (pour plus de détails, voir Bégin, Bouchard et Charron, 2011; Bouchard, 2008b; Bouchard et Charron, 2008; Charron, Bouchard et Cantin, 2008; Doyon et Fisher, 2010; Makdissi et autres, 2010). Enfin, au-delà des habiletés langagières et de la littératie qui déterminent la réussite éducative (Charron et autres, 2008; Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004; Duncan et autres, 2007; Justice et autres, 2007; Snow, 2008), les habiletés liées aux capacités de concentration de l'enfant s'avèrent tout aussi importantes à considérer.

6.3. Capacité de concentration

Les habiletés de concentration, qui augmentent graduellement grâce, notamment, à la maturation de l'enfant, représentent, selon Duncan et ses collaborateurs (2007), le troisième facteur en importance permettant de prédire la réussite éducative ultérieure. En effet, les

résultats de leur étude montrent qu'une plus grande capacité d'attention-concentration à la maternelle est liée à un meilleur rendement scolaire en troisième année du primaire (Pagani et autres, 2011). Ces habiletés se développent certes avec la maturation de l'enfant, mais également avec le soutien d'un adulte qui, sur la base du niveau de développement de l'enfant et des intérêts que celui-ci démontre dans ses activités spontanées, étaye son jeu pour l'amener graduellement plus loin (Bodrova et Leong, 2011). En d'autres mots, favoriser le développement de la concentration ne revient pas à demander à l'enfant de rester concentré de plus en plus longtemps sur une tâche, bien au contraire. Il sera notamment question plus loin du concept d'étayage, qui réfère à une forme d'accompagnement où l'adulte part de l'activité spontanée de l'enfant dans le cadre du jeu pour le faire progresser dans son développement (par exemple, par le dialogue).

Blair et Razza (2007) rapportent que la capacité d'attention-concentration serait un facteur prédictif⁹ des habiletés en mathématiques et de la littératie à la maternelle (cités dans Pagani et autres, 2011). Pour apprendre, il faut d'abord porter attention à l'objet d'apprentissage et ensuite pouvoir se concentrer sur celui-ci plus ou moins longtemps. Ainsi, tous les éléments sur lesquels on doit intervenir pour favoriser la préparation à l'école sont interreliés. De plus, une publication réalisée à partir des données de l'ÉLDEQ démontre que les difficultés d'attention chez le jeune enfant âgé de 3 ½ ans à 8 ans sont liées à un moins bon rendement scolaire en deuxième année du primaire (Cardin, Desrosiers, Belleau, Giguère et Boivin, 2011).

Enfin, certaines études portant sur l'inattention et l'hyperactivité pendant la petite enfance indiquent que ces difficultés auraient tendance à être plus fréquentes dans les familles monoparentales, lorsque les parents sont peu scolarisés et dans les familles dont le revenu familial est peu élevé (Fergusson, Boden et Horwood, 2007; St-Sauver, Barbaresi, Katusic, Colligan, Weaver et Jacobsen, 2004; Szatmari, Offord et Boyle, 1989). L'exposition des enfants à des facteurs de risque permettrait d'expliquer ces résultats. Par exemple, le tabagisme et la consommation d'alcool chez la mère pendant la grossesse, un faible poids à la naissance et des

9. En termes statistiques, un facteur prédictif est une variable qui permet d'en prédire une autre, soit de l'expliquer.

problèmes de développement seraient associés à l'inattention et à l'hyperactivité (Fergusson, Woodward et Horwood, 1998; Szatmari et autres, 1989). De plus, le fait pour un enfant de vivre dans un quartier défavorisé pendant la première année de sa vie représenterait l'un des facteurs associés à des problèmes comportementaux qui se développeraient plus tard dans l'enfance, y compris les troubles de l'attention (Elgar, Curtis, McGrath, Waschbusch et Stewart, 2003; Romano, Tremblay, Farhat et Côté, 2006). La présence de facteurs de risque dans le milieu de vie des jeunes enfants joue donc un rôle notable dans leur niveau de préparation à l'école et à la vie.

6.4. Motricité et psychomotricité

Dès son plus jeune âge, l'enfant découvre le monde qui l'entoure avec son corps. En effet, c'est entre autres par l'action motrice (par exemple, l'expérimentation, la manipulation, l'encastrement et l'empilement d'objets) qu'il apprend et se développe pendant la petite enfance, soit par l'apprentissage actif (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2007). Ce n'est que plus tard, comme en première année du primaire, qu'il pourra graduellement raisonner mentalement sans manipulation concrète d'objets (pour plus de détails, voir Bouchard et autres, 2008; Dolle, 1988; Fréchette et Bouchard, 2011; Houde, 2004; Morissette et Bouchard, 2008; Piaget et Szeminska, 1972). Si l'on tient compte du principe voulant que le développement global prévale lorsque l'on parle de préparation à l'école et à la vie, on ne saurait donc faire l'économie des dimensions motrices et psychomotrices qui sont liées notamment au développement de la pensée chez l'enfant.

D'une part, le développement moteur consiste en l'amélioration, avec l'âge et la pratique, des capacités motrices des jeunes enfants (Rigal, Bouchard et Fréchette, 2011). La motricité est donc un concept qui englobe un ensemble de fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques assurant les mouvements (Paoletti, 1999). D'autre part, la dimension psychomotrice du développement global de l'enfant est liée à la dimension cognitive, et ce, par les actions motrices que la pensée engage pendant la petite enfance (Rigal, Nader,

Bolduc et Chevalier, 2009). En effet, la psychomotricité renvoie au fait que, pendant la petite enfance, l'action motrice (manipuler, encastrer, transvaser, parler, etc.) accompagne le raisonnement de l'enfant, comme il est mentionné plus haut. Ainsi, l'éducation psychomotrice utilise l'action motrice dans une perspective générale de développement et d'apprentissage, notamment chez l'enfant (Rigal et autres, 2009).

L'importance des habiletés motrices dans la préparation à l'école a été rapportée dans des écrits, et ce, avant même que les conclusions du *National Education Goals Panel* (1991) soient connues (cité dans Pagani et autres, 2011). En effet, déjà à la fin des années 1980, on concluait que les habiletés physiques, notamment la motricité fine, étaient un facteur prédictif de la réussite éducative ultérieure (Tramontana, Hooper et Selzer, 1988, cités dans Pagani et autres, 2011). À titre d'exemple, la recherche menée par Lemelin et Boivin (2007) démontre que les habiletés sur le plan de la motricité fine contribuent à la réussite en écriture. De même, les résultats de cette étude indiquent qu'en plus d'être liée au rendement futur des enfants en lecture et en écriture, la motricité fine est positivement associée à leur réussite éducative en général.

Pagani et ses collaborateurs (2011) affirment qu'il existe un lien positif entre les habiletés de déplacement des enfants de la maternelle et leur rendement ultérieur en écriture. April (2011) abonde dans le même sens, suggérant que les grands mouvements moteurs permettent à l'enfant de préparer sa motricité manuelle, laquelle est impliquée dans l'apprentissage ultérieur de l'écriture. Afin de soutenir le jeune enfant dans cette démarche, Cadoret et Fréchette (2008) soulignent l'importance de lui proposer différents supports, dont ceux de grands formats (papier, tableau, etc.), pour qu'il puisse dessiner et écrire sous toutes les formes. En fait, c'est sur la motricité globale de l'enfant (les grands mouvements moteurs) que repose la motricité fine et ces deux types de motricité sont liés à l'apprentissage ultérieur de l'écriture (April, 2011; April et Charron, 2012; Bouchard, 2012).

Sur le plan de l'activité physique, des directives canadiennes ont été élaborées afin de s'assurer que les jeunes enfants bougent suffisamment dans leur quotidien. En 2012, la Société canadienne de physiologie de l'exercice, en collaboration avec Tremblay, LeBlanc, Allana, Carson, Choquette, Connor Gorber et collaborateurs (2012), a conçu de nouvelles directives canadiennes en matière d'activité physique pour les enfants âgés de 0 à 4 ans. D'abord, les nourrissons (de moins de 1 an) devraient être physiquement actifs plusieurs fois par jour, particulièrement en faisant des jeux interactifs au sol (passer du temps sur le ventre, atteindre ou saisir divers jouets, jouer ou rouler sur le sol, ramper dans la maison, etc.). Quant aux enfants âgés de 1 à 4 ans, ils devraient faire au moins 180 minutes d'activité physique par jour, peu importe l'intensité.

Par exemple, ils pourraient s'adonner à une variété d'activités spontanées dans divers contextes signifiants de jeu (jouer au ballon, monter des escaliers, ramper comme un serpent sur le sol, etc.); faire des activités qui permettent le développement des habiletés motrices (danser, sauter, etc.); jouer dehors et explorer l'environnement extérieur et la nature, etc. Enfin, les enfants âgés de 5 à 11 ans devraient, de leur côté, faire au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à élevée, y compris des activités à intensité élevée au moins trois jours par semaine ainsi que des activités pour renforcer les os et les muscles au moins trois jours par semaine (vélo, natation, course, etc.). Bien entendu, l'enfant doit éprouver du plaisir à faire de telles activités, toujours dans un contexte de jeu.

Enfin, le fait d'être actifs tous les jours permettrait aux enfants d'améliorer leur santé, de développer leur estime personnelle, de vivre des expériences de socialisation ainsi que de mieux réussir à l'école (Tremblay et autres, 2012).

6.5. *Éléments d'ordres affectif et social*

Nul besoin de rappeler que l'ensemble des habiletés et les connaissances présentées jusqu'à maintenant s'inscrivent dans un processus de développement global de l'enfant. Ainsi, les éléments d'ordres affectif et social ne sauraient être négligés dans la compréhension du processus de la préparation à l'école et à la vie dans son ensemble. Le fait est que pendant la petite enfance, notamment, l'enfant a avant tout besoin d'un cadre affectif stable, cohérent et prévisible pour apprendre et se développer (Bouchard et Fréchette, 2008; Fréchette et Morissette, 2008). Ce cadre sécurisant lui permet d'explorer le monde qui l'entoure et d'en acquérir graduellement une compréhension. En d'autres mots, les éléments d'ordre affectif auraient pu être présentés en premier dans cette partie du document.

Sur le plan affectif, la notion d'attachement est primordiale à considérer, des études ayant démontré que l'absence d'une base sécurisante a des effets importants sur le développement affectif, psychologique, social et cognitif de l'enfant (Benoit, 2004; Bowlby, 1988; Feeney, 1999; Green et Goldwyn, 2002; Park et Waters, 1989). La notion d'attachement peut être décrite comme la tendance du bébé à rechercher la proximité et le contact d'une personne particulière, et ce, dans des moments de détresse, de maladie ou de fatigue (Bowlby, 1980; Fréchette et Morissette, 2008; van IJzendoorn, 2005). Selon cette théorie, les relations qui s'établissent entre le jeune enfant et les adultes qui l'entourent constituent la pierre angulaire de son développement. Des relations stables et sécurisantes favorisent le développement de la confiance en soi de l'enfant ainsi que sa motivation à explorer le monde qui l'entoure (MFA, 2002). Selon la théorie de l'attachement, le bébé naissant est très vulnérable; il dépend donc de son entourage, notamment de sa mère, pour acquérir la sécurité affective dont il a besoin pour se développer (MFA, 2002).

Bowlby (1969) a proposé une théorie de l'attachement. Selon lui, le véritable lien d'attachement se tisse entre 6 et 9 mois; l'enfant consolide alors son lien d'attachement avec la ou les personnes qui prennent le plus souvent soin de lui. À son avis, la relation d'attachement

est importante à un tel point que le besoin de sécurité affective l'emporte sur le besoin de nourriture. Selon Ainsworth, Blehar, Waters et Wall (1978), quatre types d'attachement existent, ceux-ci ayant été observés lors d'une expérimentation menée entre un enfant et sa mère (en l'occurrence, la situation étrangère). Dans le cadre de cette expérimentation de la situation étrangère, l'enfant se retrouve dans une pièce avec sa mère et un inconnu. À plusieurs reprises, la mère sort de la pièce, en laissant l'enfant seul avec l'étranger. Puis, elle revient. La réaction de l'enfant au départ et au retour de sa mère permet alors de dégager un type d'attachement. En premier lieu, il y a l'attachement sécurisant, où l'enfant considère sa mère comme sa base de sécurité pour explorer l'environnement. Lorsque la mère sort de la pièce, l'enfant montre de la détresse, mais il se laisse consoler par celle-ci lors de son retour (Fréchette et Morissette, 2008). En résumé, dans ce type d'attachement, qui concerne la majorité des enfants (van IJzendoorn, 2005), l'enfant accepte de se faire réconforter par sa mère.

En deuxième lieu, l'attachement insécurisant ambivalent a été observé chez certains enfants par Ainsworth et autres (1978). Ce type d'attachement est caractérisé par le refus de l'enfant de s'éloigner de sa mère; il réagit fortement au départ de celle-ci et il est difficile pour elle de le réconforter à son retour. On observerait ce type d'attachement chez environ 12 % des enfants environ (van IJzendoorn, 2005). Ceux-ci vont souvent rechercher la présence de la mère, tout en la repoussant ou en manifestant une certaine distance (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn et Juffer, 2003; Fréchette et Morissette, 2008; van IJzendoorn, 2005). En troisième lieu, on retrouverait l'attachement insécurisant évitant chez environ 21 % des enfants (van IJzendoorn, 2005). Dans ce type d'attachement, l'enfant ne cherche pas à être réconforté par sa mère, ni avant ni après le départ de celle-ci. L'attachement insécurisant désorganisé, qui vient en quatrième lieu, est présent chez seulement certains enfants. Il désigne la manifestation de comportements contradictoires de la part de l'enfant. Celui-ci réagit de manière à vouloir être réconforté, mais il présente aussi une crainte envers sa mère, qui se traduit par des comportements manifestes de désorganisation (Fréchette et Morissette, 2008; Tarabulsky, Larose, Pederson et Moran, 2000).

Des recherches ont montré que l'attachement insécurisant durant la petite enfance serait lié à des difficultés interpersonnelles pouvant mener à des troubles psychologiques (Dekleyen et Greenberg, 2008; Dozier, Stovall-McCloug et Albus, 2008). Selon van IJzendoorn et Kroonenberg (1988), cités dans Leblanc (2007), le niveau de stress plus élevé dans les milieux défavorisés pourrait expliquer le fait que ce type d'attachement y est plus fréquent que dans les milieux mieux nantis. Pour sa part, Leblanc (2007) soutient que la maltraitance est plus susceptible d'être observée dans les milieux défavorisés, notamment en raison de difficultés personnelles des parents, qui peuvent diminuer la sensibilité de ceux-ci à l'égard des besoins de leurs enfants. Bien entendu, ces résultats doivent être nuancés selon les cas et interprétés avec précaution.

Selon Erickson et Egeland (1987), les mères qui sont à risque de maltraiter leur enfant, à cause des conditions de pauvreté dans lesquelles elles vivent, d'un faible niveau d'éducation et d'un manque de soutien social, seraient moins habiles pour détecter les besoins de leur enfant, selon l'âge et le niveau de développement de celui-ci. Par conséquent, il pourrait arriver qu'elles considèrent les comportements de leur enfant comme atypiques, alors que ceux-ci sont appropriés pour son âge (Leblanc, 2007). Puisque la maltraitance est, à son tour, un important facteur prédictif des difficultés scolaires (Leblanc, 2007), il y a tout lieu d'y porter attention. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'établir un lien de causalité entre la maltraitance et la défavorisation, mais bien d'en souligner la prévalence sur la base de recherches dans ce domaine.

Comme on le verra plus loin sous l'angle du soutien émotif, il est également primordial de considérer la capacité d'établir une relation d'attachement avec l'enfant dans les milieux éducatifs (MESS, 2004; MFA, 2007). Ainsi, par extension au milieu familial, les éducatrices et les enseignantes peuvent établir une relation chaleureuse avec chacun des enfants dont elles ont la responsabilité dans leur milieu, en étant notamment attentives aux besoins de chacun, même si elles travaillent avec un groupe d'enfants (MESS, 2004). En fait, le premier rôle de l'éducatrice ou de l'enseignante est de créer un lien stable et affectueux avec chacun des enfants, de

manière à ce qu'ils se sentent en sécurité (Côté, 2012). L'adulte doit donc posséder un sentiment de sécurité affective personnelle de façon à tisser des liens affectifs relativement stables avec de nombreuses personnes (avec l'enfant certes, mais également avec les parents de tous les milieux, les autres membres du personnel éducatif, etc.) (MESS, 2004).

Enfin, Shonkoff et Phillips (2000) soutiennent que les relations chaleureuses ainsi que les expériences riches et variées ont un effet positif sur l'apprentissage et les comportements des enfants ainsi que sur leur santé tout au long de la vie. À l'inverse, le stress engendré par de la négligence ou la pauvreté extrême (ce stress dit « toxique ») pourrait mener à une dérégulation du système nerveux et ainsi compromettre le développement cérébral de l'enfant (Côté, 2012). Bref, l'éducatrice ou l'enseignante peut atténuer les effets néfastes du stress vécu dans la famille, en tissant des liens stables avec les enfants et en favorisant des relations chaleureuses et sécurisantes pendant la petite enfance (Côté, 2012). Elle peut également accueillir le parent là où il en est et le soutenir dans son rôle parental.

Sur le plan social, dès l'entrée à la maternelle notamment, la vie relationnelle des enfants joue un rôle crucial dans leur futur parcours social et scolaire. En effet, un enfant qui est socialement et émotionnellement sensible aux autres s'entend mieux avec ses pairs et avec les adultes de son entourage qu'un enfant qui est plutôt renfermé et qui gère moins bien ses émotions. Les jeunes enfants qui possèdent de meilleures aptitudes sur le plan social sont plus susceptibles d'être compétents à l'école primaire (sur les plans social et scolaire), en raison des relations harmonieuses qu'ils entretiennent avec leurs pairs et les adultes (Izard, 2002; Raver, 2002; Raver et Knitzer, 2002). Toutefois, certains enfants présentent de moindres habiletés sociales que leurs pairs à leur entrée à l'école, ce qui peut nuire à la qualité de leurs interactions ainsi qu'à leur adaptation sociale et scolaire (Ladd, 1990).

La qualité des relations interpersonnelles entre les enfants est donc directement liée à la participation de ceux-ci à l'école et aux apprentissages, et ce, dès le début de la scolarisation (Royer, Provost, Tarabulsy et Coutu, 2008). Les enfants qui sont moins bien acceptés par le groupe de pairs sont considérés comme étant plus à risque de décrocher et de tomber dans la délinquance à l'adolescence (Royer, Provost, Tarabulsy et Coutu, 2008). Des études ont aussi relevé que les enfants ayant des difficultés de comportement éprouvent des difficultés à savoir quand et comment utiliser les habiletés sociales leur permettant d'être acceptés par leurs pairs (MELS, 2008). Enfin, il est à noter que la compétence sociale est liée à d'autres habiletés, telles que les habiletés langagières et les capacités d'inhibition (capacité présentée ci-après, dans la partie sur les fonctions exécutives) (Bigras et autres, 2012).

En ce qui a trait aux habiletés affectives et sociales de l'enfant, on trouve deux types de comportements problématiques : les problèmes extériorisés (ou externalisés) et les problèmes intériorisés (ou internalisés). Parmi les problèmes extériorisés, on compte l'agressivité, qui s'observe par des comportements hostiles (par exemple, menaces faites aux autres) et des agressions physiques envers autrui (pousser un pair, frapper un ami, etc.) (Morizot, Perreault, Poirier, Tremblay, Freeston et Maranda, 2001). L'agressivité, qui apparaît tôt dans le développement de l'enfant, atteindrait son apogée entre 2 et 4 ans (Keenan, 2001; Tremblay, 2010). Bien que vers l'âge de 3 ou 4 ans, la plupart des enfants auraient inhibé leur agressivité physique et appris à utiliser des stratégies socialement acceptables (Comeau et Benazera, 2001), certains adopteraient encore des conduites agressives. Ils seraient ainsi prédisposés à la manifestation de comportements antisociaux à l'âge adulte (McMahon, Wells et Kotler, 2006). D'ailleurs, le fait que le langage atteigne un niveau fonctionnel vers l'âge de 3 ans influencerait sur la modulation de l'agressivité et des compétences sociales chez l'enfant (Dionne, 2001; Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante et Pérusse, 2003).

Les enfants ayant des comportements agressifs sont plus à risque d'être en conflit avec leurs pairs et avec les adultes de leur entourage (par exemple, l'éducatrice ou l'enseignante) (Sameroff, 2010; Baker, 2006). Selon Véronneau, Vitaro, Pedersen et Tremblay (2008), les

enfants qui sont plus agressifs que la moyenne de leurs pairs à la maternelle, et ceux dont les compétences sociales sont plus faibles que la moyenne, sont plus susceptibles de vivre des difficultés dans leur parcours scolaire. Haapasalo et Tremblay (1994) soulignent que plus des indicateurs d'adversité sont présents chez l'enfant de 5 ans (par exemple, faible éducation et faible statut d'emploi des parents, jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant et monoparentalité), plus celui-ci risque de manifester de l'agressivité de manière stable dans le temps (cités dans Leblanc et Desbiens, 2008). Il est évident que les enfants de milieux favorisés peuvent également manifester des problèmes de comportement; toutefois, les enfants de milieux défavorisés sont davantage à risque de développer des comportements agressifs, en raison des facteurs de risque auxquels ils sont exposés dans leur environnement (Leblanc et Desbiens, 2008; Tolan, Guerra et Kendall, 1995). Cela s'explique par le fait que la défavorisation ne se limite pas uniquement au manque de revenus ou à la non-satisfaction des besoins matériels. Elle peut aussi exprimer, dans certains cas, la marginalisation et la non-participation de la famille à la vie collective (Leblanc et Desbiens, 2008; Mangenot, 1999; Ramonet, 1988).

Plusieurs recherches suggèrent que les troubles étant le plus souvent diagnostiqués chez les enfants qui fréquentent l'école primaire sont de type extériorisé (notamment, Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005; Nelson, Babyak, Gonzalez et Benner, 2003). Par exemple, Déry et ses collaborateurs (2004) rapportent que la plupart des enfants du primaire ayant des problèmes comportementaux présentent un trouble de l'opposition avec provocation, un trouble de la conduite ou un trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Les enfants qui souffrent d'un TDAH peuvent vivre certaines difficultés scolaires, par exemple des troubles d'apprentissage, une faible estime de soi et du rejet par les pairs (Boileau, 2007). Ils sont aussi plus à risque de manifester des signes d'anxiété (Duchesne, Larose, Vitaro et Tremblay, 2010). Enfin, il est à souligner que l'inattention (dans le trouble de l'attention) se définit comme l'incapacité de l'enfant à maintenir son attention, à mémoriser les informations ainsi qu'à persévérer dans une tâche donnée (Barkley et Murphy, 2005). Parce qu'il est reconnu que les problèmes d'inattention perdurent dans le temps, et puisque ceux-ci sont associés à certains autres problèmes d'adaptation (par exemple, l'anxiété), il importe d'intervenir le plus tôt possible.

De plus, il est démontré que les enfants ayant plus de difficultés à porter attention aux autres et à contrôler leur comportement sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés dans leurs relations avec leurs pairs et les adultes de leur entourage (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major et Queenan, 2003; Liew, 2011; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer et Pianta, 2005). En effet, ces enfants semblent avoir plus de problèmes à reconnaître les émotions des autres. Les enfants qui reconnaissent et qui comprennent les émotions d'autrui ou les émotions généralement associées à des situations sociales sont plus susceptibles de répondre de façon prosociale dans leurs interactions avec les autres (par exemple, en partageant ou en coopérant). Leurs pairs et les adultes les considéreraient alors comme plus sympathiques que les enfants qui ont plus de difficulté à reconnaître les émotions d'autrui et qui interagissent davantage de manière antisociale (Denham et autres, 2003).

Outre les problèmes extériorisés, il existe les problèmes intériorisés. Les comportements de ce type se manifestent notamment par de la timidité, de la crainte, de l'anxiété et de la passivité. Les enfants qui ont ces comportements semblent habituellement renfermés, préfèrent habituellement s'adonner aux jeux individuels et sont peu enthousiastes envers les autres (Moziro et autres, 2001). De plus, ils sont plus à risque de vivre des difficultés relationnelles avec leurs pairs et les adultes de leur entourage que les enfants qui ne connaissent aucune difficulté de ce type (Ladd et Burgess, 1999).

Par ailleurs, il importe également de s'attarder sur le concept de l'autorégulation (terme qui fait également partie des fonctions exécutives et que l'on verra plus loin). Celle-ci renvoie à la capacité de l'enfant à adapter ses émotions, ses comportements et son attention aux exigences d'une situation (Gillanders, Iruka, Ritchie et Cobb 2012; Turner et Johnson, 2003). L'autorégulation permet à l'enfant de fixer son attention pour mieux apprendre et de modifier ses comportements (par exemple, user de persévérance dans l'accomplissement d'une tâche), en vue d'aborder les situations nouvelles avec confiance (Pascal, 2009). Il s'agit également de la

capacité de l'enfant à gérer ses émotions, c'est-à-dire son habileté à les ressentir en adéquation avec la situation vécue, à en prendre connaissance et à les exprimer (par exemple, être empathique envers un ami qui a de la peine) (Bouchard, 2012; Bouchard, Fréchette et Roy 2011; Gillanders et autres, 2012).

Des études ont montré que les enseignantes de la maternelle tendent à considérer le niveau d'autorégulation comme l'un des indicateurs les plus importants de la préparation à l'école des enfants (Bodrova et Leong, 2012; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000). En fait, selon elles, l'autorégulation l'emporterait sur d'autres facteurs en ce qui concerne le niveau de préparation à l'école et à la vie, tels que l'âge de l'enfant, ses connaissances de base, ou encore ses compétences au niveau scolaire (par exemple, compter ou reconnaître ses lettres) (Bodrova et Leong, 2012; Lin, Lawrence et Gorrel, 2003).

De plus, de nombreuses études ont démontré l'importance de l'autorégulation dans la réussite éducative des enfants de 0 à 5 ans et au début de leur fréquentation scolaire (notamment, Denham, 2006; Mashburn et Pianta, 2006). À titre d'exemple, des chercheurs rapportent que les habiletés d'autorégulation représentent un facteur prédictif des habiletés liées à la numératie et à la littératie au primaire (Alexander, Entwisle et Dauber, 1993; *National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network*, 2003). Il est d'ailleurs reconnu que les enfants sachant contrôler leurs émotions obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture au début de leur parcours scolaire (Howse, Calkins, Keane et Shelton, 2003; Trentacosta et Izard, 2007; Ursache, Blair et Raver, 2011). En ce sens, Artelt, Schiefele et Schneider (2001) suggèrent que des déficits d'autorégulation chez les jeunes enfants sont associés à des difficultés en lecture, à des capacités limitées de résolution de problèmes mathématiques et à un faible rendement scolaire.

6.6. Synthèse intégrative

Plusieurs des éléments de la préparation à l'école et à la vie qui sont propres aux enfants semblent unis par un dénominateur commun : le développement des fonctions exécutives. En effet, celles-ci pourraient être l'élément unissant les connaissances et les habiletés qui viennent d'être présentées (Turner et Johnson, 2003; Cantin, 2010). Les résultats de l'étude de Turner et Johnson (2003) ont notamment montré que, chez les enfants provenant de familles à faible revenu, les fonctions exécutives étaient directement liées à leurs compétences en langage (diversité du vocabulaire et connaissance des lettres et identification des mots), ainsi qu'en numératie (connaissance numérique et résolution de problèmes). Ainsi, ces chercheurs soutiennent que les fonctions exécutives pourraient jouer un rôle important dans le développement et l'apprentissage des jeunes enfants (Turner et Johnson, 2003). Il est en effet plausible de penser que les fonctions exécutives puissent servir de pierre angulaire et qu' autour d'elles convergeraient plusieurs des habiletés et des connaissances décrites dans le présent document.

6.6.1. Fonctions exécutives

En tant que concept neuropsychologique, l'expression « fonctions exécutives » désigne les processus cognitifs de haut niveau impliqués dans la coordination de comportements nouveaux et complexes (De Luca et Leventer, 2008; Lezak, Howieson et Loring, 2004). Selon Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter et Wager (2000) les fonctions exécutives sont l'ensemble des processus permettant à un individu de modifier intentionnellement sa pensée et ses actions afin d'atteindre des buts. Les fonctions exécutives commencent à se développer dès les premières années de vie de l'enfant et continuent à évoluer pendant l'enfance et l'adolescence (De Luca et Leventer, 2008). Par ailleurs, la période de 3 à 6 ou 7 ans est critique pour le développement des fonctions exécutives (Bierman, 2009). En effet, elle coïncide avec le développement rapide du lobe frontal (De Luca et Leventer, 2008). À ce moment, on observe l'apparition de certaines fonctions mentales supérieures, par exemple la résolution de

problèmes, la planification, la compréhension des quantités et l'utilisation des symboles (McCain et autres, 2007).

Les fonctions exécutives comprennent habituellement quatre aspects : 1) la flexibilité mentale; 2) l'inhibition (l'autocontrôle); 3) la mémoire de travail et 4) la planification. De manière plus précise, la flexibilité mentale renvoie à la capacité de l'enfant de modifier son point de vue ou de porter son attention sur autre chose relativement facilement et rapidement, tout en s'adaptant de façon souple aux demandes de l'environnement (Diamond, 2009). Par exemple, l'enfant sera apte à reconnaître les attentes de l'éducatrice ou de l'enseignante à son égard, selon le contexte. Il pourra ainsi juger si ses comportements sont opportuns ou non. De plus, lors des transitions (par exemple, passer des jeux libres à la collation), il sera en mesure de s'adapter aux changements; il pourra arrêter son jeu pour aller se laver les mains et s'installer à sa table pour manger sa collation. Pour Gioia, Espy et Isquith (2003), un enfant qui possède une bonne flexibilité mentale a de la facilité à changer de routines et à détourner son attention d'une chose pour la centrer sur autre chose. Dans le domaine scolaire, la flexibilité mentale s'avère nécessaire à la résolution de problèmes (Diamond, 2009). En effet, elle permettrait à l'enfant de considérer plusieurs aspects d'une même situation à la fois pour résoudre un problème (comme en mathématiques au primaire).

L'inhibition (ou l'autocontrôle) se rapporte à la capacité de résister à une forte envie (impulsion) de faire quelque chose pour plutôt faire ce qui est approprié ou attendu (Carlson, 2005; Diamond, 2009; Miyake et autres, 2000; Obradovic, Portilla et Boyce, 2012). Il s'agit en quelque sorte de l'habileté qui permet à l'enfant d'inhiber une réponse afin de résister à une tentation imminente pour réaliser un objectif ou éviter d'agir de manière interdite (Nigg, 2000). Par exemple, l'enfant peut attendre son tour avant de parler même s'il a envie de le faire sur le champ.

Nigg (2000) distingue cinq formes d'inhibition : 1) l'inhibition comportementale ou motrice (par exemple, l'enfant peut contrôler relativement bien ses mouvements durant la causerie et demeurer en position assise); 2) l'inhibition cognitive (par exemple, lorsqu'il lit un livre, l'enfant peut rester concentré sur l'histoire. Même s'il entend le mot « lac », il peut centrer sa pensée sur le thème, bien que cela lui fasse penser à « canards », à « bateaux », etc.); 3) l'inhibition des processus automatiques attentionnels, c'est-à-dire la résistance à la distraction (par exemple, l'enfant peut oublier le tracteur qui est dessiné dans le livre – qu'il trouve si beau – pour écouter ce que l'enseignante raconte); 4) l'inhibition au service d'un objectif futur (par exemple, l'enfant est capable d'attendre la fin d'une activité même s'il a hâte de manger sa collation, qui est une banane, son fruit préféré) et 5) l'inhibition motivationnelle, qui suppose la suppression d'une réponse immédiate désirée. Enfin, l'habileté d'inhibition évolue grandement au cours des premières années de vie de l'enfant (Kochanska, 2002; Kochanska, Tjebkes et Fortnan, 1998).

La mémoire de travail est liée à la capacité de retenir de l'information tout en travaillant avec elle ou en la mettant à jour mentalement (Carlson, 2005; Diamond, 2009; Garon, Bryson et Smith, 2008). Cette habileté se rapporte au système permettant à l'enfant d'emmagasiner et de manipuler temporairement de l'information en vue d'accomplir une tâche cognitive complexe (Baddeley, 2000; Baddeley et Hitch, 1974). Deux systèmes composent la mémoire de travail : le premier, appelé « boucle phonologique », pour les informations verbales, et le second, nommé « calepin visuo-spatial », pour les informations visuelles (Baddeley, 2000). Lors de la réalisation d'une activité comprenant plusieurs étapes (par exemple, l'assemblage de blocs de bois pour construire un château), la mémoire de travail est sollicitée. Entre les âges de 6 et 12 mois, la capacité de l'enfant à garder en mémoire une représentation passe de quelques secondes à plus de 10 secondes (Diamond et Doar, 1989). La capacité à retenir et à manipuler de l'information de manière simultanée apparaît plus tard dans le développement, soit à mesure que le développement cognitif s'affine.

Si l'on s'accorde pour dire que les principales fonctions exécutives concernent l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive, certains auteurs ajoutent à cette liste la planification (notamment, Chevalier, 2010; Monette et Bigras, 2008). La planification consiste en la capacité de diriger ses actions vers l'exécution d'une tâche, tout en anticipant leurs effets sur les chances de réussite (Shallice, 1982). L'habileté de planification est donc associée à l'action d'anticiper les événements futurs afin de concevoir une stratégie pour atteindre l'objectif désiré (Baughman et Cooper, 2007). Prenons, par exemple, Olivier et Martine. Olivier s'affaire à construire une tour à l'aide de blocs de bois. Il décide de commencer sa construction par une base large et solide. Il anticipe les événements futurs; si sa base est trop petite, le reste de la construction risque de s'effondrer. Martine, de son côté, commence un casse-tête. La fillette décide de faire des piles avec les morceaux, selon la couleur de ces derniers. Par la suite, elle commence par le contour du casse-tête et termine avec le centre. Martine a alors planifié sa démarche, notamment avec le soutien d'un adulte.

Enfin, les fonctions exécutives renvoient aux habiletés cognitives qui sont nécessaires à la réussite éducative des jeunes enfants, et ce, tant à l'école que dans la vie en général (Diamond, 2009). Le développement des fonctions exécutives est essentiel dans le développement global de l'enfant (Bigras et autres, 2012) et, par extension, dans sa préparation à l'école et à la vie. À titre d'exemple, l'enfant doit démontrer la maîtrise de l'effort (à savoir le contrôle, l'attention et l'inhibition) afin d'être en mesure de participer avec succès aux activités du groupe ou de la classe et d'effectuer divers apprentissages (Liew, 2011).

Par ailleurs, les enfants dont les fonctions exécutives sont davantage développées ont plus de facilité sur le plan de leur développement moteur (motricité et psychomotricité). En effet, ils démontreraient une plus grande maîtrise de certaines séquences de gestes moteurs qui impliquent des activités quotidiennes (monter les escaliers en alternant les jambes, frapper un ballon, etc.) (Gallahue et Donnely, 2003). Encore une fois, on peut constater la relation complexe entre les différents éléments sur lesquels il faut intervenir en priorité pour favoriser la préparation à l'école. Pour ainsi dire, les fonctions exécutives seraient associées à une meilleure

préparation à l'école et à la vie en général (Pagani et autres, 2011; Lemelin et Boivin, 2007; Turner et Johnson, 2003). Gillanders et ses collaborateurs (2012) estiment que les acteurs travaillant au sein du système éducatif se concentrent de plus en plus sur les habiletés en numératie et en littératie chez les jeunes enfants. Ainsi, ils ont tendance à négliger les approches et les activités qui favorisent le développement des fonctions exécutives, celles-ci applicables à tous les aspects du développement et de l'apprentissage des enfants (la numératie, le langage et la littératie, les sciences, les habiletés sociales, etc.).

Par ailleurs, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'effet de variables socioéconomiques sur le développement des fonctions exécutives chez l'enfant (notamment, Ardila, Rosselli, Matula et Guajardo, 2005; Chevalier, 2010; Noble, Norman et Farah, 2005). À cet effet, il est reconnu que les enfants issus de milieux favorisés obtiennent de meilleurs résultats que les enfants de milieux plus modestes dans des épreuves évaluant la flexibilité cognitive et l'inhibition (Ardila et autres, 2005; Noble, McCandliss et Farah, 2007; Noble et autres, 2005). Selon Noble et ses collaborateurs (2005), il est possible que le milieu socioéconomique de l'enfant influence l'acquisition des habiletés langagières qui, à leur tour, influent sur l'efficacité de ses fonctions exécutives. La même hypothèse pourrait d'ailleurs être posée pour les autres connaissances et habiletés présentées précédemment. Toutefois, une étude menée par Carlson et Meltzoff (2008) a permis de montrer que les enfants provenant d'une famille à faible statut socioéconomique et étant bilingues peuvent effectuer des tâches reliées aux fonctions exécutives à des niveaux comparables à leurs homologues qui proviennent de la classe moyenne et qui sont unilingues. Les chercheurs supposent que le bilinguisme de ces enfants leur permet de compenser leur plus faible capacité d'expression orale et d'acquiescer des fonctions exécutives à des niveaux comparables à leurs pairs qui sont unilingues (Carlson et Meltzoff, 2008).

Enfin, Ardila et ses collaborateurs (2005) soutiennent que le niveau de scolarité des parents aurait un effet sur leur système de valeurs ainsi que sur leurs pratiques éducatives. Les parents ayant étudié plus longtemps mettraient en place un environnement plus aidant que ceux ayant une faible scolarité. En retour, ces pratiques parentales agiraient sur le niveau de développement des fonctions exécutives chez l'enfant (Chevalier, 2010).

En ce qui a trait aux pratiques éducatives à privilégier, il faut néanmoins respecter le niveau de maturation neurologique de l'enfant de même que son niveau de développement global. Ainsi, les fonctions exécutives ne s'enseignent pas et on ne peut non plus forcer leur développement. Encore une fois, le fait qu'un adulte accompagne l'enfant dans son jeu par le questionnement, par exemple, contribue graduellement à favoriser son développement neurologique (Cadoret, Bouchard et Fréchette, 2011), dont les fonctions exécutives font partie. Selon Pagani et ses collaborateurs (2011), des études récentes ont montré que les capacités d'attention et d'inhibition, qui sont liées aux fonctions exécutives, peuvent être développées au moyen d'interventions respectant le niveau de développement des enfants et leur façon d'apprendre durant la période de la petite enfance (Diamond, Barnett, Thomas et Munro, 2007; Lillard et Else-Quest, 2006), en l'occurrence le jeu.

Pour terminer, la première partie du document visait à présenter les éléments de la préparation à l'école et à la vie qui sont liés à l'enfant. Conséquemment au modèle écosystémique de Bronfenbrenner, qui structure notamment la revue des écrits, il s'agit maintenant de se tourner vers les éléments à considérer dans les environnements familiaux, éducatifs et communautaires, en vue de soutenir la préparation à l'école et à la vie de l'enfant. La prochaine partie décrit plus particulièrement les éléments se rapportant à l'environnement familial.

Partie 3 – Préparation à l'école et à la vie dans la famille de l'enfant

Bien qu'il soit nécessaire de tenir compte des éléments propres à l'enfant dans la préparation à l'école et à la vie, les caractéristiques familiales sont tout aussi importantes. La famille est le premier milieu de vie dans lequel l'enfant évolue, se développe et apprend. Les pratiques, les aptitudes et les comportements parentaux sont liés au niveau de développement global de l'enfant et, par conséquent, à son degré de préparation à l'école et à la vie. De manière générale, les soins offerts par les parents sont essentiels au développement du cerveau de leur enfant. En ce sens, les jeunes enfants qui recevraient moins de soins ou de soutien de la part de leurs parents seraient plus susceptibles de développer ultérieurement des problèmes d'apprentissage ou de comportement ou, encore, des problèmes affectifs. Ils seraient aussi plus à risque de vivre de la délinquance juvénile et de sombrer dans la criminalité (surtout les garçons) (McCain et Mustard, 1999).

Les parties suivantes visent à définir les éléments d'ordre familial sur lesquels on doit intervenir en priorité afin de soutenir le développement et l'apprentissage des enfants de 0 à 6 ans qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté.

7. Éléments propres à la famille

Évidemment, le statut socioéconomique des familles, habituellement représenté par le niveau de scolarité de la mère et le revenu familial, permet de prédire les comportements d'adaptation de l'enfant à l'école ainsi que sa réussite éducative (Dearing et autres, 2001; Luster, Bates, Fitzgerald, Vandenbelt et Key, 2000; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox et Bradley, 2003). Il est d'ailleurs reconnu que les enfants dont la mère est plus scolarisée sont plus susceptibles de mieux s'adapter à l'école, ce qui favorise, par le fait même, une meilleure réussite éducative ultérieure (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta et Howes, 2002; Connell et Prinz, 2002; Ferguson, Jimerson et Dalton, 2001). Dans le même sens, l'étude de Lemelin et Boivin (2007) a démontré que les enfants dont la mère est moins scolarisée et ceux qui viennent de familles à plus faible

revenu ont tendance à obtenir de moins bons résultats que les autres enfants à la fin de la maternelle, notamment au test *Lollipop* (Chew, 1989), qui mesure des habiletés cognitives liées à la préparation à l'école.

Les indicateurs de pauvreté que sont le faible revenu, la structure familiale monoparentale et le jeune âge de la mère à la naissance du premier enfant reflètent autant la pauvreté économique que la pauvreté sociale (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2003; Gosselin, Lanctôt et Paquette, 2000; Leblanc et Desbiens, 2008). Les conditions socioéconomiques difficiles sont souvent associées à des facteurs de stress plus nombreux, ainsi qu'à des situations sociales plus pénibles (l'isolement, le manque de soutien social, etc.) (Leblanc et Desbiens, 2008). Ces facteurs peuvent avoir un effet sur le climat familial et, donc, sur la qualité des relations entre les parents et les enfants. Cela peut créer plus d'instabilité et de vulnérabilité dans les familles (Gagné, Desbiens et Blouin, 2004) et, par extension, rendre les enfants plus susceptibles de manifester des difficultés de comportement.

Les enfants dont les mères sont peu scolarisées sont plus à risque d'obtenir des résultats moins élevés sur le plan cognitif et comportemental (Kohen, Hertzman et Brook-Gunn, 1998). Dans le même sens, des études font ressortir des différences considérables entre le langage des enfants de mères moins scolarisées et celui d'enfants de mères qui ont fait de plus longues études (Dollaghan, Campbell, Paradise, Feldman, Jansoky, Pitcairn et Kurs-Lasky, 1999). Cela s'expliquerait notamment par le fait que les mères qui sont moins scolarisées possèdent un vocabulaire expressif (par exemple, sur le plan du nombre de mots utilisés) moins étendu que les mères qui le sont davantage, ce qui influencerait en retour sur le nombre de mots que l'enfant comprend et dit. C'est en effet la façon de communiquer avec l'enfant qui serait en jeu ici (par exemple, un vocabulaire moins riche et varié). Bref, il est primordial de considérer la scolarité de la mère dans la compréhension du processus de préparation à l'école. Rappelons que le développement du langage de l'enfant est lié à sa réussite en lecture, qui est elle-même associée à sa réussite éducative ultérieure.

D'autre part, Conger, Ebert-Wallace, Sun, Simons, McLoyd et Brody (2002) rapportent que les contraintes liées au revenu familial représentent d'importantes sources de stress pour les parents et que celles-ci peuvent occasionner chez l'enfant une forme de détresse émotionnelle (Conger et autres, 2002). Rappelons que le stress peut modifier le développement neurologique de l'enfant. En situation de stress, la concentration de certains neurotransmetteurs augmente, ce qui peut altérer les fonctions cognitives de l'enfant et ainsi nuire à sa réussite éducative (Arnsten, 2009; King et Laplante, 2006; Lupien, McEwen, Gunnar et Heim, 2009). Dans le même sens, des chercheurs ont observé que le stress parental est négativement associé à l'adaptation sociale des enfants à l'école (Bates, Marvinney, Kelly, Dodge, Bennett et Pettit, 1994; Deater-Deckard, Pinkerton et Scarr, 1996; Schmidt, Demulder et Denham, 2002); plus le stress parental est élevé, moins grande est l'adaptation sociale de l'enfant dans son milieu scolaire.

Par ailleurs, Schmidt, Demulder et Denham (2002) soutiennent que le stress parental permettrait de prédire la possibilité que l'enfant manifeste des comportements agressifs ou anxieux et qu'il ait de moins bonnes compétences sociales. En effet, les enfants dont les parents arrivent à mieux gérer leur stress seraient eux-mêmes plus susceptibles de développer leur capacité à maîtriser les événements stressants de leur vie. Un enfant qui est exposé au stress familial, notamment lorsque celui-ci est chronique, serait plus à risque d'éprouver de la difficulté à gérer certaines situations plus stressantes, ce qui peut en retour générer de l'anxiété et des comportements agressifs chez lui (Schmidt et autres, 2002).

Enfin, il est reconnu que le soutien des parents à l'éducation de leur enfant est lié à certaines caractéristiques familiales, telles que leurs niveaux de revenu et d'éducation (Japel et autres, 2010). Dans le même sens, Bradley, Corwyn, McAdoo et Coll (2001) suggèrent que le manque de ressources financières des parents, à cause du stress qu'il engendre, tend à restreindre leur disposition à fournir à leur enfant des occasions d'apprentissage riches et variées. De même, le manque de ressources financières limite la capacité des parents à procurer à l'enfant du matériel éducatif, des jouets, des livres, etc. De plus, la situation financière précaire de la famille peut avoir un effet sur les pratiques éducatives des parents (la relation

avec leur enfant, le temps de qualité passé avec lui, etc.) (Hart et Risley, 1995). À cet effet, mentionnons de nouveau les données de l'étude de Hart et Risey (1995), qui indiquent que les mères de milieux défavorisés passent moins de temps à interagir avec leur enfant que celles qui viennent de milieux favorisés. Ainsi, en raison de leur contexte familial, les enfants venant de familles à faible revenu pourraient être moins bien préparés à répondre aux exigences de l'école. Leur développement global pourrait même être moins optimal et harmonieux que celui des enfants venant de milieux plus nantis.

En conclusion, le revenu familial, la scolarité des parents ainsi que le stress que ceux-ci vivent constituent des éléments associés à la préparation à l'école et à la vie de l'enfant sur lesquels il faut intervenir en priorité (Letarte, Normandeau, Parent, Boudreau, Bigras et Capuano, 2008). Reynolds et Bezruczko (1993) suggèrent d'ailleurs que l'éducation parentale et le revenu familial sont de bons facteurs prédictifs du niveau de préparation scolaire des enfants, qui permet à son tour de prédire la réussite éducative de la première à la quatrième année du primaire (Letarte et autres, 2008).

8. Éléments associés aux pratiques éducatives des parents et à leur rôle dans la préparation à l'école et à la vie

En plus d'apporter de l'affection et de la sécurité à leur enfant, les parents font office de modèles comportementaux et transmettent des valeurs (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). L'implication, l'intérêt et l'attitude des parents envers leur enfant et l'école peuvent ainsi influencer le niveau de préparation à l'école et à la vie de l'enfant. Néanmoins, il semble que 40 % des parents ouvriers et moins scolarisés se sentent incapables de fournir le soutien nécessaire à leur enfant, notamment en matière d'apprentissages scolaires (Feyfant, 2011).

Si l'on évoque souvent le rôle de la mère dans le soutien scolaire fourni à l'enfant, les études s'intéressent, depuis quelques années, au rôle des pères et à leur contribution au développement de l'enfant (Conseil de la famille et de l'enfance, 2008; Dubeau, 2002; Dubeau, Devault et Forget, 2009; Dubeau, Coutu et Moss, 2001; Feyfant, 2011). À cet égard, les travaux montrent une différence entre les sexes (pères et mères) : le niveau d'éducation de la mère serait plus important que celui du père dans le développement de l'enfant (Meuret et Morlaix, 2006), tandis que la profession du père aurait plus d'influence que celle de la mère (Melhuish, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart et Phan, 2008). De plus, le suivi scolaire assuré par les parents serait aussi différent : de manière générale, les pères suivraient de plus près la scolarité de leur garçon que celle de leur fille, tandis que les mères s'intéresseraient plutôt à la scolarité de leur fille (Deslandes, 2005). Par ailleurs, les styles parentaux peuvent avoir un effet sur le développement global de l'enfant. Selon Darling et Steinberg (1993), le style parental représente les attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés (Deslandes et Royer, 1994). Il se traduit donc par les pratiques parentales permettant aux enfants de détecter les émotions des parents (Deslandes et Royer, 1994).

Baumrind (1978) a été la première chercheuse à élaborer un modèle théorique des styles parentaux, basé sur le système des valeurs parentales (Deslandes et Royer, 1994; Larroque, 2010). Trois principaux styles parentaux y sont dégagés : 1) autoritaire; 2) démocratique et 3) permissif. Le style autoritaire correspond à un style d'intervention où l'adulte contrôle tout : les activités auxquelles l'enfant s'adonne, l'horaire des journées, etc. Un parent ayant un style démocratique partage le pouvoir avec l'enfant. L'enfant est donc amené à faire des choix et à prendre des décisions. Enfin, dans le style permissif, le contrôle est entre les mains de l'enfant plutôt qu'entre celles du parent (Larroque, 2010).

Selon Deslandes et Royer (1994), les enfants de parents autoritaires ont tendance à présenter un faible niveau d'autonomie et de compétences cognitives et sociales. À l'inverse, les enfants de parents démocratiques ont une bonne estime d'eux-mêmes et s'avèrent indépendants et

compétents dans les domaines social et scolaire. Enfin, les enfants dont les parents sont permissifs sont plus souvent irresponsables et montrent des faiblesses dans leurs habiletés d'autocontrôle de même que sur le plan de leurs habiletés cognitives et sociales (Baumrind, 1978, 1991; Deslandes et Royer, 1994; Larroque, 2010; Maccoby et Martin, 1983). Ainsi, des pratiques parentales empreintes de sensibilité au cours des premières années de la vie de l'enfant contribueraient à instaurer une relation marquée par une sensibilité réciproque entre l'enfant et l'adulte, ce qui favorise un développement global harmonieux chez l'enfant (Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney, Owen et *The NICHD Early Care Research Network*, 2007).

Au-delà des styles parentaux, les aptitudes des parents à exercer leur rôle parental agissent aussi sur la préparation à l'école et à la vie de l'enfant. Les parents qui arrivent à interpréter les événements auxquels ils participent ou dont ils sont témoins et à les expliquer à leur enfant aident celui-ci à comprendre le monde qui l'entoure, voire à développer sa pensée. Par exemple, un accident entre deux voitures est survenu devant la maison de Mathilde. Sa maman prend alors le temps de lui expliquer la situation lorsqu'elle voit les voitures de police arriver sur les lieux. Le fait d'établir des routines et des habitudes dans la vie familiale (par exemple, Simon sait qu'avant d'aller se coucher, il doit se brosser les dents, aller aux toilettes et mettre son pyjama) contribue également au sentiment de sécurité de l'enfant, en raison de la prévisibilité des situations dans la journée. De plus, les parents qui tirent profit des ressources du quartier, notamment ceux qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté (par exemple, services de garde, banques communautaires, CLSC, clubs de lecture, etc.), élargissent leur réseau de soutien social. En retour, cela exerce une influence sur le développement de l'enfant, voire sur sa préparation à l'école et à la vie (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008).

Le fait que des parents vivent une situation précaire (la monoparentalité, de faibles revenus, une mère peu scolarisée, etc.) peut avoir une incidence sur la qualité de leurs pratiques éducatives (Conger et autres, 2002). Des recherches montrent d'ailleurs que le milieu socioéconomique et les conduites parentales seraient interreliés (Boivin, Vitaro et Poulin, 2005;

Raikes et Thompson, 2005). En effet, les parents issus de milieux défavorisés auraient tendance à valoriser l'obéissance et la conformité aux règles sociales, par rapport aux familles plus favorisées, qui privilégieraient plutôt la curiosité, l'initiative et l'indépendance de leur enfant (Hoff-Ginsburg, 1995, cité dans Tremblay et Bigras, 2008). Un faible statut socioéconomique, associé à différents facteurs de stress familiaux (l'isolement, la monoparentalité, le faible revenu, etc.), pourrait par ailleurs favoriser le développement de problèmes de comportement chez l'enfant, parce que ces facteurs tendraient à influencer les pratiques parentales (Hoff-Ginsberg et Tardif, 1995; Godbout, Dutton, Lussier et Sabourin, 2009).

Enfin, certains programmes ont été conçus afin d'aider les parents dans leurs pratiques éducatives. Ils visent notamment à soutenir ceux-ci dans la relation qu'ils entretiennent avec leur enfant, notamment lorsque ce dernier présente des difficultés comportementales (féliciter l'enfant lorsqu'il se comporte correctement, donner des directives claires et constantes pour que l'enfant sache exactement ce que l'on attend de lui, etc.) (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008; McMahon, 2006). À cet égard, des études à l'échelle internationale ont montré que certains programmes qui sont destinés aux parents et qui ont divers fondements théoriques sont particulièrement efficaces pour soutenir le développement de l'enfant (par exemple, *Incredible Years*, *Triple P*) (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008).

Bien que le présent document ne vise pas à présenter ces programmes, on peut tout de même en dégager certains points importants. D'abord, il importe de sensibiliser les parents aux effets des pratiques parentales sur leur enfant et de les aider à diminuer les facteurs de risque pouvant nuire à l'exercice de leur rôle parental (pauvreté, dépression maternelle, stress, difficultés conjugales, etc.) et, par conséquent, à la préparation à l'école et à la vie de leur enfant. De plus, ces programmes rappellent l'importance de la collaboration entre la famille, le milieu éducatif et la communauté. Bref, certains programmes contribuent à atténuer les comportements problématiques des enfants, en grande partie en modifiant les comportements des parents envers eux (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008; McMahon, 2006).

Toutefois, ces programmes demeurent difficilement applicables à une large échelle, notamment parce que les ressources (financières, humaines, etc.) qu'ils requièrent font souvent défaut dans les milieux de pratique, qui doivent composer avec des moyens plus modestes. Selon Lamy (2012), si les programmes de qualité peuvent favoriser la préparation à l'école et à la vie des enfants, encore faut-il que ces derniers soient de qualité suffisamment élevée et permettent une capacité d'accueil à grande échelle. Comme on le verra un peu plus loin, des milieux éducatifs de qualité (services de garde à la petite enfance, *Passe-Partout*, maternelle, etc.) peuvent en ce sens contribuer à soutenir le développement global de l'enfant (Cantin et autres, accepté).

9. Caractéristiques qui définissent les pratiques éducatives les plus efficaces pour favoriser la préparation à l'école et à la vie des enfants dans le contexte familial

Les points suivants sont abordés, car ils sont cités dans la recherche comme des pratiques parentales optimales permettant de favoriser la préparation à l'école et à la vie des enfants. Bien que les interventions décrites puissent s'avérer difficiles à pratiquer dans certains milieux où plusieurs facteurs de risque entrent en jeu, par exemple, il demeure néanmoins essentiel de souligner leur importance et de les présenter brièvement dans ce rapport.

Comme il a été mentionné précédemment, le parent est l'acteur le plus important et le plus influent dans le développement d'un enfant. Rappelons aussi que l'enfant apprend dans des contextes motivants qui lui permettent de développer des connaissances et des habiletés de manière informelle (Kamii et Devries, 1981; Cantin, 2008). Ainsi, le parent peut être conscient du fait que de simplement poser certains gestes quotidiens soutient l'enfant dans l'acquisition de plusieurs connaissances et habiletés. Par exemple, lorsque le parent décrit à voix haute ce qu'il est en train de faire, cela permet à l'enfant de mettre des mots sur le monde qui l'entoure. De même, le parent qui confirme les perceptions de son enfant relativement à la numératie contribue à son développement cognitif dès le plus jeune âge. « Ai-je plus de fraises que toi? Comment le sais-tu? », « Dans le tien, j'en vois beaucoup plus que dans le mien! ». C'est au

moyen d'activités de la vie courante que le parent est en mesure d'introduire différents concepts (par exemple, « plus » et « moins »). Dans le cas de la numératie, par exemple, ces concepts permettent ni plus ni moins de jeter les bases de l'apprentissage entourant l'addition et la soustraction chez l'enfant, et ce, de manière tout à fait informelle (Betsy, 2009) et dans le plaisir.

Grâce à l'accompagnement provenant de ses parents, l'enfant est à même de développer une attitude positive envers l'apprentissage, ce qui favorise sa préparation à l'école (Claveau, 2012). Les parents qui offrent fréquemment des situations d'apprentissage riches, stimulantes et adaptées à l'enfant, favorisent l'apprentissage et le développement global de ce dernier. Par exemple, la maman de Julie lui propose de confectionner un gâteau. Julie, aidée de sa maman, est alors amenée à faire des choix (« Faisons-nous un gâteau au chocolat ou à la vanille? », « Préfères-tu avec des fraises ou des bleuets? »); à résoudre des problèmes (« Doit-on mélanger les ingrédients liquides avec les ingrédients solides? »); à se familiariser avec les concepts de numératie (« Nous devons mettre 1/2 tasse de lait, 3 œufs, 1 cuillère à soupe de sel, etc. »); à collaborer (« Je casse les œufs pendant que tu brasses le mélange d'accord? »), etc. Les enfants ont donc besoin de connaître les mots qui désignent les concepts de numératie et pas seulement les chiffres et les nombres. Les parents peuvent ainsi varier les termes qu'ils emploient afin d'aider l'enfant à assimiler certains concepts de numératie : par exemple, pour la taille (« Tu as vu le gros camion? »); la quantité (« Ton assiette est remplie ») et l'ordre (« Tu es arrivé en premier! »).

En ce qui a trait au développement du vocabulaire, les parents peuvent jouer avec les sons et les mots en compagnie de leur enfant. Ils peuvent le faire à l'aide de comptines, de chansons, etc. (par exemple, « Regarde le bateau! C'est un voilier. Tu connais la chanson du petit voilier? »). Précisons au passage que le rôle du parent n'est pas similaire à celui de l'éducatrice ou de l'enseignante. Il s'agit simplement d'offrir des expériences quotidiennes variées à l'enfant. Ainsi, toute pratique parentale qui repose un tant soit peu sur cette idée contribue à la préparation à l'école et à la vie de l'enfant.

Puisque certaines familles ne possèdent pas forcément les ressources nécessaires pour proposer du matériel riche et stimulant aux enfants, certaines solutions peuvent être proposées. D'abord, la communauté peut concevoir des activités afin d'aider les familles plus démunies. Par exemple, il est possible d'organiser des ateliers d'art ou des cercles de lecture au parc du quartier. Toutefois, il s'avère alors nécessaire d'aller vers les familles vivant des difficultés afin de leur offrir du soutien, puisque celles-ci peuvent ne pas être à l'aise ou ne pas disposer des ressources nécessaires pour venir elles-mêmes chercher de l'aide. D'autres moyens seront d'ailleurs présentés dans la partie sur la communauté.

Lorsque l'enfant tente d'exprimer ses idées, l'adulte peut se montrer intéressé à lui et l'encourager à formuler sa pensée. C'est lorsque le parent est soucieux de comprendre l'enfant que ce dernier arrive à en faire plus que ce qu'il pourrait faire seul (Fisher et Doyon, 2012). Par exemple, Julie dit, en pointant l'église : « Ding! Dong! » Son papa, qui l'accompagne, aurait pu simplement acquiescer, mais au lieu de cela, il répond : « Tu as raison Julie; le clocher de l'église fait Ding! Dong! parce que les cloches y résonnent. » Après cela, Julie pointe l'église en disant : « Ding! Dong! Dans le clocher de l'église! » Il s'avère également bénéfique que les parents varient les mots qu'ils utilisent, car la manière dont ils parlent à leur enfant influence l'acquisition du vocabulaire chez ce dernier. En effet, de nombreuses études ont montré que l'étendue du vocabulaire des parents est liée au développement du langage chez les enfants (Hart et Risley, 1995; Hoff, 2003; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer et Lyons, 1991). En outre, la complexité de leurs phrases est liée au développement syntaxique des enfants (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman et Levine, 2002). Par exemple, au lieu de dire « un chien », la maman de Nicolas a préféré utiliser cette formulation : « As-tu vu le petit chien noir? Il s'agit d'un chiot, car c'est un bébé chien. » Ainsi, lorsque Nicolas verra un bébé chien, il pourra employer le mot « chiot ». De plus, la manière dont est formulée la phrase apprend à Nicolas à complexifier ses formulations, voire sa pensée.

C'est en communiquant avec ses proches que l'enfant parvient à s'approprier des moyens d'expression. Le langage s'apprend ainsi durant des activités de la vie quotidienne, pourvu que les adultes interagissent avec l'enfant. En effet, celui-ci s'approprie le langage et exprime ses intentions de communication lorsqu'il interagit avec des interlocuteurs qui lui portent de l'attention et discutent avec lui. De plus, il importe que les parents laissent l'enfant tenter de s'exprimer par lui-même (Fisher et Doyon, 2012).

Par ailleurs, la lecture et l'exposition à des livres sont des facteurs prédictifs des habiletés langagières et des aptitudes liées à la littératie des jeunes enfants (DeLoache et DeMendoza, 1987; Pan, Rowe, Singer et Snow, 2005; Wells, 1987; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith et Fischel, 1994). La lecture de livres et d'albums permet notamment à l'enfant d'entrer en contact avec les formes de l'écrit, comme les structures de phrases, et lui fait connaître de nouveaux mots, dont certains sont rarement utilisés à l'oral (Fisher et Doyon, 2012; Makdissi et autres, 2010; Makdissi, Schmidt et Loiselle, 2009). Il est vrai que le niveau de littératie de la famille varie selon les milieux socioéconomiques; ce ne sont pas tous les enfants qui ont la chance d'avoir accès à des livres pendant la petite enfance; c'est pourquoi les milieux éducatifs ainsi que la communauté peuvent jouer un rôle important sur ce plan.

L'écoute des besoins de l'enfant constitue une dernière caractéristique des pratiques parentales visant à soutenir la préparation à l'école et à la vie. Pour apprendre des choses à son enfant, le parent doit notamment faire preuve d'empathie (Miller, 2002). Encore une fois, apprendre aux parents à reconnaître et à interpréter les signes non verbaux (par exemple, des signes de fatigue) et verbaux (par exemple, des cris pour exprimer un mécontentement) de la part des enfants peut constituer une action à privilégier pour mieux répondre aux besoins de ces derniers, toujours en vue de mieux les préparer à l'école.

En somme, des pratiques parentales chaleureuses, sensibles, constantes, cohérentes et appropriées pour soutenir le développement peuvent favoriser la préparation à l'école et à la vie de l'enfant. Rappelons que le quotidien des familles est truffé d'occasions pour soutenir les apprentissages et le développement de l'enfant. À titre d'exemple, le simple fait de jouer à faire des « coucous » à son bébé contribue à l'atteinte graduelle de la permanence de l'objet (Fréchette et Morissette, 2008), voire au développement cognitif de l'enfant. Le défi pour le parent est néanmoins de repérer ces occasions d'apprentissage d'une part et, d'autre part, de savoir comment les mettre à profit. Pour ce faire, une compréhension minimale du développement de l'enfant est donc de mise. Voilà un autre défi de taille à relever pour promouvoir la préparation à l'école et à la vie des enfants et, à cet égard, les contextes éducatifs comme les services de garde éducatifs, le programme Passe-Partout ou la maternelle (4 et 5 ans) peuvent soutenir les parents, notamment dans les milieux défavorisés.

Partie 4 – Éléments de la préparation à l'école et à la vie dans les milieux éducatifs fréquentés par l'enfant

Certains programmes d'intervention précoce tels que *High/Scope* ou l'*Abecedarian curriculum* ont bien démontré qu'ils pouvaient favoriser la réussite éducative d'enfants qui sont en présence de nombreux facteurs de risque. Toutefois, ces programmes demeurent difficilement généralisables à une grande échelle, notamment parce que les ressources qu'ils nécessitent sont souvent défaut dans les milieux de pratique, qui doivent composer avec des moyens plus modestes (Cantin et autres, accepté).

Les contextes éducatifs constituent le prolongement du milieu familial et ont notamment comme mission de favoriser le développement global du jeune enfant. Parmi ceux-ci, il y a les services de garde éducatifs à la petite enfance, qui sont de plus en plus considérés comme un moyen universel et relativement peu dispendieux d'intervenir pour prévenir l'inadaptation psychosociale et l'échec scolaire (Lemelin et Boivin, 2007). Il existe aussi le programme *Passe-Partout*, la maternelle et les services de garde en milieu scolaire.

10. Contextes éducatifs : services de garde éducatifs à la petite enfance, *Passe-Partout*, maternelle et services de garde en milieu scolaire

Plusieurs études soulignent que la fréquentation d'un service de garde éducatif de qualité est importante pour les enfants issus de milieux défavorisés (Bigras et Cleveland, 2011; Bigras et Lemay, 2012; Côté, 2012; Geoffroy et autres, 2007; Marjanovic-Umek, Kranic, Fekonia et Bajc, 2006; Peng et Robins, 2010). Dans le même ordre d'idées, Geoffroy et ses collaborateurs (2007) soutiennent que la fréquentation d'un service de garde de qualité peut atténuer le fossé entre les enfants de milieux socioéconomiques favorisés et ceux issus de milieux défavorisés en matière de préparation à l'école. Plus précisément, il est démontré que le fait d'aller dans un service de garde de qualité pourrait réduire le risque d'agressions physiques pour les enfants venant d'un milieu où la mère est peu scolarisée (Côté, Boivin, Nagin, Japel, Xu,

Zoccolillo, Junger et Tremblay, 2007). La fréquentation d'un milieu de garde de qualité aurait également des effets positifs sur le développement cognitif des enfants qui vivent une situation de pauvreté à la maison (Japel, 2008).

Or, même si plusieurs familles à faible revenu utilisent déjà les services de garde, force est de constater qu'elles sont proportionnellement moins nombreuses que les autres à le faire (Côté, 2012; Goeffroy et autres, 2007; Institut de la statistique du Québec, 2011). Des raisons relatives à l'accessibilité des milieux de garde, à l'adéquation entre les besoins de la famille défavorisée et l'offre de services du milieu de garde, à la qualité de l'accueil et de l'intervention éducative, à la concertation des différents acteurs par rapport aux besoins de l'enfant, etc., peuvent être évoquées en guise d'explication (*Grandir Ensemble*, 2009). De plus, quand ils se font garder, Côté (2012) souligne que les enfants issus de familles défavorisées tendent à fréquenter un service de moindre qualité.

La recherche indique aussi qu'une éducation à la petite enfance de qualité peut avoir des résultats positifs durables sur le développement global de l'enfant, tant pour les enfants issus de milieux défavorisés que pour ceux qui viennent de milieux plus favorisés (Campbell et autres, 2002; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan et Yazejian, 2001; Schweinhart et autres, 2005). Selon Shonkoff et Philips (2000), une relation positive est observée entre la qualité des services de garde et le développement global de l'enfant. En effet, un niveau élevé de qualité est associé à une plus grande capacité à coopérer avec les autres, à instaurer et à maintenir des relations positives, de même qu'à des habiletés supérieures en numératie et en littératie (Bigras et Cleveland, 2011; Shonkoff et Philips, 2000). Ainsi, il est primordial de prendre en considération la qualité des services offerts aux enfants dans la préparation à l'école et à la vie.

Pour considérer un service de garde éducatif comme étant de qualité, le ministère de la Famille et des Aînés (2007) reconnaît que quatre dimensions sont essentielles : 1) les interactions entre le personnel éducateur et les enfants; 2) les relations entre le personnel éducateur et les parents; 3) la structuration et l'aménagement des lieux et 4) la structuration des activités offertes aux enfants. Par extension, ces dimensions de la qualité peuvent être appliquées aux classes de maternelle, voire à divers contextes éducatifs. Dans les écrits scientifiques, la qualité se rapporte notamment à la qualité structurelle et à celle des processus qui sont définis dans les prochains paragraphes (Bigras et Japel, 2007; Bigras, Bouchard, Cantin, Brunson, Coutu, Lemay, Tremblay et Japel, 2010; Dowsett, Huston, Imes et Gennetian, 2008).

11. Éléments associés à la qualité structurelle des contextes éducatifs

Déjà en 1979, le concept de « triangle de fer » a été proposé par le *National Day Care Study* afin de définir les déterminants de la qualité structurelle des milieux de garde (Bigras et Cleveland, 2011). Les trois composantes du triangle de fer sont : 1) le rapport entre l'éducatrice ou l'enseignante et les enfants; 2) la taille du groupe et 3) le niveau d'éducation de l'éducatrice ou de l'enseignante. Depuis, il a été démontré que ces éléments représentent des indicateurs globaux de la qualité structurelle, ceux-ci étant le plus souvent liés à la qualité du développement de l'enfant (Bigras et autres, 2010; Tout, Zaslow et Berry, 2006). Les prochaines parties visent à définir ces éléments.

11.1. Structuration des lieux physiques (aires de jeux, superficie des aires, qualité du matériel pédagogique, etc.)

La qualité de l'environnement physique influe particulièrement sur les dimensions cognitives, langagières, socioémotionnelles et motrices. À titre d'exemple, plusieurs études rapportent qu'il existe une relation positive entre la qualité et la diversité du matériel offert à l'enfant et le développement moteur de ce dernier (notamment, Bower, Hales, Tate, Rubin, Benjamin et Ward, 2008; Brown, Googe, McIver et Rathe, 2009; Cardon, Van Cauwenberghe,

Labarque, Haerens et De Bourdeaudhuij, 2008). En outre, les habiletés motrices se développent mieux chez les enfants qui ont l'occasion de manipuler du matériel varié faisant appel à leur motricité fine (Rule et Stewart, 2002), tandis que les enfants qui ont accès à de plus grandes aires de jeu obtiennent des scores de motricité globale supérieurs à ceux qui fréquentent un environnement où l'on trouve des aires de jeu plus petites (Bigras et Lemay, 2012b; Giagazoglou, Karagianni, Sidiropoulou et Salonikidis, 2008).

Enfin, des chercheurs soulignent l'importance de fournir un espace et du matériel stimulant qui favorisent le jeu des enfants ainsi que la nécessité de prévoir suffisamment de temps pour qu'ils puissent s'adonner au jeu libre (Farran et Son-Yarbrough, 2001; Smirnova et Gudareva, 2004), en étant accompagnés par un adulte. En ce sens, il importe de fournir du matériel stimulant et diversifié, notamment aux enfants venant de milieux défavorisés ou aux enfants en difficulté qui n'ont peut-être pas accès à autant de ressources que les autres enfants plus favorisés (des livres de lecture, des jeux éducatifs, etc.).

11.2. Ratio adulte-enfants

Le nombre d'adultes par rapport au nombre d'enfants (ratio) est un élément crucial dans le développement et les apprentissages des enfants; moins le ratio est élevé, meilleures sont les capacités du personnel à interagir de manière sensible et intentionnelle avec les enfants et leurs parents (Lemay et Coutu, 2012). Cela contribue d'ailleurs à stimuler la participation des enfants à des activités adaptées à leur niveau de développement global (Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance, 2004).

De plus, des chercheurs rapportent qu'il existe un lien entre le nombre d'enfants par rapport au nombre d'éducatrices et la qualité de leurs pratiques éducatives, de même qu'entre celle-ci et les compétences cognitives verbales et non verbales des jeunes enfants (Lemay et Coutu, 2012; *NICHD Early Child Care Research Network*, 2002). Enfin, plusieurs études soutiennent qu'un plus faible ratio adulte-enfants permet d'offrir une meilleure qualité de soins

à l'enfant, notamment dans les services de garde éducatifs (Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000; Rao, Koong, Kwong et Wong, 2003; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv et Joels, 2002; Schipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2006).

11.3. Taille des groupes

Outre le ratio, la taille des groupes occupe une place prépondérante dans la recherche sur les facteurs associés à la qualité des services de garde (Doherty, 1996; Clarke-Stewart et autres, 1995; Lowe-Vandell et Wolfe, 2000; *NICHD*, 1996, 2000; Frede, 1995). Il est démontré que les éducatrices et les enseignantes qui s'occupent de plus petits groupes d'enfants ont davantage l'occasion de soutenir attentivement chacun d'eux, ce qui favorise les comportements positifs entre l'adulte et les enfants (Lowe-Vandell et Wolfe, 2000; Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Tremblay, 2003). De plus, le *NICHD* (1999) fait état d'une relation positive entre les soins offerts par les éducatrices et la taille des groupes. Il a également été démontré que cette relation s'applique à tous les types de garde, notamment la garde en milieu familial ou dans les centres de la petite enfance (*NICHD*, 1999).

La taille des groupes est susceptible d'influer sur la préparation à l'école et à la vie. En effet, elle aurait une incidence sur le développement de l'enfant, autant dans les centres de la petite enfance que dans les services de garde en milieu familial (Baillargeon, Bourgon, Lavallée et Bigras, 2004). En fait, un groupe de plus petite taille aurait des effets favorables sur les comportements du personnel (par exemple, l'éducatrice ou l'enseignante) envers les enfants et sur les comportements des enfants entre eux (Lowe-Vandell et Wolfe, 2000; Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Tremblay, 2003). Ainsi, selon Palacio-Quintin et Coderre (1999), la taille des groupes pourrait exercer une influence sur le développement social des jeunes enfants (Institut de la statistique du Québec, 2004).

Enfin, selon Lowe-Vandell et Wolfe (2000), la taille réduite des groupes perd de l'importance à mesure que l'enfant vieillit. Elle est un élément prédictif non négligeable de la qualité certes, mais davantage pour les groupes de poupons et de trottineurs que pour les groupes d'âge préscolaire (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004). À titre d'exemple, les résultats de l'étude menée par Howes, Phillips et Whitebook (1992) suggèrent que pour les bambins de moins de 2 ans, les groupes ne devraient pas compter plus de six enfants (Drouin et autres, 2004). Si la taille des groupes dépasse ce nombre, le pourcentage d'enfants qui ne reçoivent pas les soins adaptés à leur développement augmente de façon importante (Howes et autres, 1992). À partir de 2 ans, la taille des groupes devrait être de 12 enfants et moins. Enfin, entre 37 et 54 mois, les groupes devraient être composés de 18 enfants et moins (Drouin et autres, 2004; Howes et autres, 1992). Quoi qu'il en soit, que ce soit en services de garde éducatifs ou en maternelle, ces données font déjà l'objet de conventions.

11.4. Caractéristiques des éducatrices et des enseignantes (formation générale ou spécialisée, expérience)

Plusieurs études portant sur la qualité des programmes offerts à la petite enfance indiquent qu'il existe une relation positive entre le développement des enfants et la scolarisation des éducatrices ou des enseignantes (Karoly, 2012). Le niveau de développement global des enfants est plus élevé lorsque ces dernières ont une scolarité supérieure (un diplôme universitaire de deuxième ou de troisième cycle) ainsi qu'une formation spécialisée en éducation à la petite enfance. À titre d'exemple, les habiletés langagières des enfants sont supérieures lorsque leurs éducatrices ont une formation en éducation à la petite enfance (Melhuish et autres, 2008; Montie, Xiang et Schweinhart, 2006). De plus, il est tout aussi important de prendre en considération la formation continue ainsi que le perfectionnement professionnel (Bigras et Cleveland, 2011; Early, Maxwell, Burchinal, Alva, Bender, Bryant et autres, 2007). Par exemple, les données de l'étude de Bigras et Cleveland (2011) révèlent que, notamment pour les poupons, la formation initiale de l'éducatrice semble moins importante que le perfectionnement professionnel.

Selon l'étude de Manningham (2008), qui a été menée auprès de 1 211 éducatrices, une formation de niveau collégial ou universitaire est associée à un environnement éducatif de plus grande qualité pour les éducatrices qui travaillent dans des établissements (par exemple, dans les centres de la petite enfance). Cependant, l'importance de la formation de base devient moindre (ou même non significative) lorsque la formation continue est considérée. À cet effet, l'étude de Manningham (2008) a montré que la formation continue est associée à la qualité de l'environnement éducatif pour les éducatrices en milieu familial, mais non pour celles qui travaillent dans des établissements. Enfin, les résultats de l'étude suggèrent que l'augmentation du niveau de formation des éducatrices en milieu familial permettrait d'améliorer la qualité de l'environnement éducatif (Manningham, 2008). Selon Manningham (2008), les éducatrices ayant suivi une formation collégiale ou universitaire seraient plus sensibles aux besoins développementaux des enfants que celles qui ne possèdent pas cette scolarité. Dans le même sens, des chercheurs suggèrent qu'il existe un lien entre la formation spécialisée en éducation à la petite enfance et la manifestation de comportements positifs de l'éducatrice envers les enfants (Arnett, 1989; Berk, 1985; Goelman et Pence, 1987; Institut de la statistique du Québec, 2004; Ruopp, Travers, Glants et Coelen, 1979; Whitebook, Howes et Phillips, 1989).

Inversement, dans une méta-analyse menée par Early et ses collaborateurs (2007), aucun lien n'a été observé entre la formation universitaire de premier cycle (par exemple, un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire) et la qualité des services offerts aux enfants de 4 ans. Les chercheurs expliquent leurs résultats par la faible préparation des enseignantes pour travailler auprès d'enfants de cet âge, malgré le fait qu'elles possèdent un baccalauréat (Bigras et Cleveland, 2011). Early et ses collaborateurs (2007) soutiennent donc que les enseignantes ayant un diplôme de premier cycle universitaire (baccalauréat) préféreraient travailler avec des enfants de maternelle 5 ans ou au primaire.

En outre, les éducatrices qui adoptent l'approche pédagogique « centrée sur la promotion du développement global » favoriseraient des activités amorcées par les enfants, le développement du langage et l'émergence de la littératie de même que des interactions renforçant l'autonomie et l'estime de soi des enfants (McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers et autres, 2006; Stipek et Byler, 1997). Ces pratiques soutiendraient l'apprentissage des enfants dans de multiples domaines (moteur, social, cognitif, langagier et affectif) et leur permettraient également d'acquérir des capacités de planification et de réfléchir à leurs actions. Par exemple, dans une recherche réalisée dans 10 pays à travers le monde, Montie et collaborateurs (2006) ont observé que les enfants de 4 ans ayant plus d'occasions d'entreprendre par eux-mêmes des activités avaient un meilleur développement langagier à l'âge de 7 ans. Ils ont aussi noté que les enfants qui passent moins de temps à faire des activités en grand groupe et qui s'adonnent davantage à des activités en petits groupes dont ils ont pris l'initiative obtiennent de meilleurs résultats sur le plan cognitif. Cela démontre l'importance de l'apprentissage par le jeu chez l'enfant.

12. Éléments associés à la qualité des processus des contextes éducatifs

Selon Bigras et ses collaborateurs (2010), la qualité des processus correspond à la qualité des composantes liées au programme d'activité ainsi qu'aux interactions entre le personnel éducatif et les enfants. Ainsi, la qualité des processus comprend les aspects plus relationnels de l'environnement éducatif. La disponibilité de l'éducatrice ou de l'enseignante, sa proximité émotionnelle avec l'enfant (notamment ceux qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté), sa sensibilité à ses besoins ainsi que les pratiques disciplinaires sont autant d'indicateurs qui composent cette qualité (Drouin et autres, 2004).

Il ne s'agit pas de n'importe laquelle des pratiques éducatives, mais bien de celles qui sont adoptées consciemment au terme d'un processus réflexif et décisionnel complexe ayant une influence sur l'expérience quotidienne de l'enfant et, ultimement, sur son développement (Isenberg, 1990). En fait, comparativement à la qualité structurelle, les pratiques des éducatrices

ou des enseignantes qui composent la qualité des processus exerceraient l'influence la plus directe sur le développement et le bien-être des enfants et de leur famille (Bigras et autres, 2012-2016).

12.1. Soutien émotif¹⁰

Les relations adulte-enfants dans des contextes éducatifs (éducatrice ou enseignante) représentent un des systèmes affectifs qui favorisent le développement global de l'enfant (MFA, 2007). Parce que l'estime de soi représente un « passeport pour la vie » (Duclos, 2010), il importe que l'éducatrice ou l'enseignante soutienne l'enfant dans son développement affectif. À cet égard, ce dernier touche également à la sécurité affective de l'enfant, laquelle est apportée par une relation positive et chaleureuse avec l'adulte qui en prend soin. Une relation éducatrice-enfant ou enseignante-enfant empreinte de sensibilité, chaleureuse et stable suscite notamment l'exploration et la découverte chez l'enfant, ce qui favorise ses apprentissages et son développement global (Bouchard, 2012; Bouchard et Fréchette, 2011; Howes et Ritchie, 2002; Hyson, 2008; Ridley, McWilliam et Oates, 2000; Tomlinson et Hyson, 2009).

Selon Pianta, La Paro et Hamre (2008), le soutien émotif comporte quatre dimensions. En premier lieu, il est question du climat positif, soit la capacité de l'adulte à établir une relation chaleureuse avec les enfants, à démontrer des sentiments positifs à leur égard, à créer des interactions positives (verbales ou physiques) dans le groupe ou la classe, ainsi qu'à démontrer du respect envers les autres. Une intervention de qualité amène ainsi l'adulte à favoriser et à maintenir un climat positif dans l'environnement pédagogique, à faire preuve de sensibilité à l'égard des enfants et à être à l'écoute de leurs besoins (Bouchard, 2012; Dombro, Jablon, Stetson, 2011; Pianta et autres, 2008). Il importe donc de favoriser un climat positif dans les divers contextes éducatifs, notamment pour les enfants qui peuvent vivre certaines difficultés familiales.

10. Les éléments « soutien émotif », « soutien au développement et à l'apprentissage de l'enfant » et « organisation du groupe ou/de la classe » sont tirés de l'outil *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* de Pianta, La Paro et Hamre (2008).

La seconde dimension qui atteste du soutien émotif de l'adulte envers l'enfant est l'absence d'un climat négatif (Pianta et autres, 2008). Afin que l'adulte soutienne adéquatement les enfants, il ne devrait pas y avoir de démonstration de sentiments négatifs, comme le fait de crier ou de menacer les enfants afin d'exercer un contrôle sur le groupe ou la classe. Il ne devrait pas y avoir non plus de situation de sévère négativité dans le groupe ou la classe (victimisation, intimidation, punition physique, retrait, etc.). Un environnement de qualité amène l'éducatrice ou l'enseignante à être sensible aux enfants (sensibilité de l'adulte) et être capable de déterminer s'ils ont besoin d'aide ou de réconfort. Dans un environnement de qualité, l'adulte devrait également répondre aux besoins des enfants en adaptant son soutien à leurs habiletés. Enfin, l'adulte devrait considérer le point de vue de l'enfant. La planification des activités devrait être flexible afin de permettre à l'adulte d'offrir un soutien régulier en fonction de l'autonomie des enfants (Pianta et autres, 2008). De plus, les enfants fréquentant un environnement éducatif de qualité devraient avoir de nombreuses occasions de s'exprimer et de bouger durant les activités (Pianta et autres, 2008).

Dans les environnements éducatifs de qualité, une grande importance est accordée à la relation entre l'éducatrice ou l'enseignante et les enfants. Les recherches menées dans les 15 dernières années montrent une forte association entre la qualité de la relation adulte-enfant et la réussite scolaire de ce dernier (Burchinal et autres, 2002; Gillanders et autres, 2012; Hamre et Pianta, 2001; Pianta, Nimetz et Bennet, 1997) ainsi que dans son développement social (Birch et Ladd, 1997; Iruka, Burchinal et Cai, 2010; Peisner-Feinberg et autres, 2001). Lorsqu'une personne répond aux besoins de l'enfant, tout en le rassurant et en l'apaisant, elle devient alors une figure affective stable et sécurisante pour lui. Par exemple, lors de la transition vers le milieu de garde ou l'école, qui constitue un moment de séparation, l'éducatrice ou l'enseignante agit comme un point d'ancrage sécurisant pour l'enfant et le parent.

Si l'enfant est amené à développer une relation affective sécurisante avec l'éducatrice ou l'enseignante, le parent doit graduellement apprendre à faire confiance à cette personne (MFA, 2002). Il doit apprendre à la voir comme une personne-ressource dont le rôle est de l'aider dans le développement et l'apprentissage de son enfant (Coutu, Lavigueur, Dubeau et Beaudoin, 2005). À ce sujet, le développement du pouvoir d'agir des personnes (en anglais, *empowerment*) semble être une voie privilégiée à retenir. Comme l'affirme Jouffray (2009) en citant Taléghani (p. 118), il ne s'agit pas « de celui *qui sait et qui peut* face à celui *qui ne sait pas et ne peut pas*. C'est le geste d'un passeur qui va aider une personne (ou un collectif) à franchir un obstacle en articulant travail avec la personne (ou le collectif) et travail sur son contexte de vie ». Néanmoins, dans une approche centrée sur la famille, l'éducatrice ou l'enseignante peut soutenir le parent dans son rôle parental.

Il importe donc que l'éducatrice ou l'enseignante établisse une relation de confiance avec les parents, peu importe leur origine, leur niveau socioéconomique, etc. Dans un milieu éducatif de qualité, l'éducatrice ou l'enseignante parle positivement des parents à l'enfant (par exemple, en relatant des événements vécus entre l'enfant et le parent). De même, lorsque le personnel éducatif rencontre les parents, il parle de l'enfant de manière positive (par exemple, parler de ses acquis ou des défis qu'il a su relever dans le milieu éducatif). Cela a pour effet de renforcer les liens entre les parents et l'éducatrice ou l'enseignante; une relation de confiance permet notamment aux acteurs visés de se soutenir mutuellement (MFA, 2002).

Enfin, dans un environnement éducatif de qualité, le personnel est amené à établir des relations harmonieuses avec les familles. C'est d'ailleurs ce que vise nommément le programme *Passe-Partout* (MEQ, 2003). Parce que le parent est l'acteur le plus important dans la vie de l'enfant, les éducatrices ou les enseignantes gagnent à développer avec eux une relation de réciprocité basée sur le respect mutuel. Il s'agit ainsi de bâtir des relations de collaboration, notamment : a) en accueillant les familles dans l'environnement éducatif afin que celles-ci s'y sentent les bienvenues et en les invitant à participer aux activités du milieu; b) en créant une relation basée sur le dialogue; c) en utilisant plusieurs moyens de communication (l'agenda, les

appels téléphoniques, l'échange de courriels, etc.) et d) en reconnaissant les choix des parents concernant leur enfant et en répondant avec sensibilité et respect à leurs préférences.

Afin d'établir un lien significatif entre le milieu éducatif et la famille, l'éducatrice ou l'enseignante devrait faire plusieurs efforts afin que les parents s'engagent en tant que contributeurs à l'apprentissage de leurs enfants (Gillanders et autres, 2012). Pour atteindre cet objectif, les acteurs travaillant au sein des milieux éducatifs devraient créer un climat qui favorise les relations positives avec les parents dès les premières années de scolarité de l'enfant, tout en maintenant ce lien au fil des ans. Selon Gillanders et ses collaborateurs (2012), les milieux éducatifs ne réussissent pas, en général, à mobiliser les parents provenant de famille à faible revenu, et ce, en ce qui concerne leur niveau d'implication dans les activités éducatives. En effet, les enseignantes se plaignent souvent du manque de participation dans les écoles, en général en ce qui concerne les parents provenant de milieux défavorisés ou de milieux pluriethniques, et ce, malgré les efforts consentis pour rejoindre ces familles (Bernhard, Lefebvre, Kilbride, Chud et Lange, 1998; De Gaetano, 2007; Gillanders et autres, 2012). Dans la plupart des cas, les efforts déployés par les écoles afin d'impliquer ces parents sont centrés sur l'école (Lawson, 2003), en plus d'être basés sur un système propre de croyances et les habitudes de vie des familles américaines et européennes de la classe moyenne. Une faible considération est en ce sens accordée aux valeurs présentes dans les familles ethniques, ainsi qu'aux objectifs, aux intérêts et aux buts des parents issus de ces familles (Gillanders et autres, 2012).

Selon Gillanders et ses collaborateurs (2012), les éducatrices mettraient plus d'emphasis sur la collaboration avec la famille que les enseignantes. Selon ces auteurs, plus l'enfant est jeune, plus les parents semblent participatifs. Cependant, engager les parents provenant de minorités raciales et ethniques s'avère à la fois important et ardu, étant donné qu'ils ont déjà pu être victimes de discrimination raciale et culturelle les amenant à se méfier des institutions sociales (Auerbach, 2007; Rowley, Helaine et Banerjee, 2010).

Par ailleurs, la période de la petite enfance est le moment idéal pour bâtir la confiance des parents et promouvoir leur engagement, et ce, en démontrant de l'intérêt envers les familles (s'intéresser aux croyances familiales, aux pratiques parentales, etc.). Cette manière de faire peut favoriser la collaboration entre le milieu éducatif et les parents, ceci leur permettant de connaître les expériences vécues par l'enfant dans ses différents milieux de vie, tout en prenant connaissance des visées et des valeurs de l'environnement éducatif fréquenté par ce dernier.

Aux États-Unis, l'initiative *FirstSchool* a été mise sur pied afin de promouvoir les efforts des écoles publiques à devenir plus sensibles aux besoins des jeunes enfants, plus précisément ceux de la maternelle à la troisième année. L'initiative cible davantage les enfants provenant de minorités ethniques et vise à ce que tous profitent des bienfaits d'une éducation de qualité. *FirstSchool* encourage les écoles à se renseigner sur les croyances, les buts, les pratiques, la culture et la langue des parents de minorités ethniques. Grâce à des groupes de discussion conduit par une personne en dehors de l'école, et qui est de la même minorité que les familles, les milieux éducatifs pourraient obtenir de l'information sur les croyances des parents quant à leur rôle dans l'éducation de leurs enfants, leur point de vue en ce qui concerne leur engagement au sein de l'école ainsi que les pratiques qui, selon eux, promeuvent l'apprentissage de leurs enfants (Gillanders et autres, 2012; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997).

En collaborant avec la famille, l'éducatrice ou l'enseignante apprend à mieux connaître l'enfant. Ainsi, cela a pour conséquence de favoriser le soutien émotif qu'elle lui offre dans la classe, contribuant par le fait même à une meilleure réussite éducative. Par ailleurs, elle doit également organiser l'environnement éducatif de manière à favoriser le développement et les apprentissages des enfants.

12.2. Organisation du groupe ou/de la classe

Dans l'outil *Classroom Assessment Scoring System (CLASS, Pianta et autres, 2008)*, le domaine « organisation du groupe ou/de la classe » comporte trois dimensions : la gestion des comportements des enfants, la productivité et les modalités d'apprentissage mises en place dans le groupe ou la classe.

D'abord, la gestion des comportements implique la formulation de consignes claires et précises par l'éducatrice ou l'enseignante. Par exemple, il est bénéfique que l'éducatrice dise : « Paul, mets tes mains sur tes genoux et regarde-moi s'il te plaît » au lieu de « Paul, arrête de faire cela immédiatement! ». Cette dimension est également caractérisée par la proactivité de l'adulte ainsi que par la prévention efficace des difficultés comportementales (l'usage de signes, l'accent porté aux comportements positifs, etc.). Enfin, cela comprend la supervision et la redirection des comportements des enfants, la constance dans l'application des conséquences ainsi que l'encouragement des enfants dans la résolution de leurs conflits.

La productivité, quant à elle, correspond à l'utilisation optimale du temps dans la journée. Il ne s'agit pas de surstimuler l'enfant, mais plutôt de planifier et d'organiser adéquatement les activités du groupe ou de la classe, dans le but de permettre à l'éducatrice ou à l'enseignante de tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun des enfants. Cela permet notamment de répondre aux besoins développementaux des enfants, c'est-à-dire de tenir compte de leur unicité et de les sécuriser sur le plan affectif. Les enfants devraient également savoir ce qui est attendu d'eux et les moments de transition (passer des jeux libres à la collation, de la collation à l'heure du conte, etc.) devraient se vivre relativement rapidement et efficacement (Pianta et autres, 2008).

Enfin, les modalités d'apprentissage font partie d'un accompagnement actif de la part de l'éducatrice ou de l'enseignante qui favorise la participation de tout un chacun. Dans un environnement éducatif de qualité, on trouve une variété de modalités d'apprentissage

(affiches sur les murs, matériel diversifié, différentes occasions de manipuler, etc.) afin de soutenir les intérêts diversifiés des enfants. Enfin, les activités offertes devraient rejoindre ces intérêts et l'adulte devrait attirer l'attention sur les occasions d'apprentissage (par exemple, lors de la lecture d'un livre, Brigitte attire l'attention des enfants sur les nombres) (Pianta et autres, 2008). L'organisation des activités ainsi que l'établissement de l'horaire sont des éléments importants à considérer pour la préparation à l'école. En effet, ces éléments visent à ce que les activités proposées aux enfants soient stimulantes et qu'elles leur permettent de se développer à leur propre rythme et selon leurs intérêts respectifs (MEQ, 2001; MFA, 2007). De plus, l'organisation du local ou de la classe en aires de jeu favorise une intervention personnalisée des éducatrices ou des enseignantes auprès des enfants.

12.3. Soutien du développement global et de l'apprentissage de l'enfant

Rappelons que le développement global de l'enfant comporte plusieurs dimensions qui sont interreliées. Bouchard et Fréchette (2011b) définissent le développement global comme le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant dans ses différents milieux de vie. Plus précisément, il est « global », car la somme des dimensions du développement forme un tout; et il est dit « intégré » puisque ces dimensions s'influencent entre elles et s'intègrent les unes dans les autres pour former ce tout (Bouchard, 2008a). En somme, le développement de l'enfant s'effectue pendant une période de temps donnée (par exemple, une année scolaire), selon un processus graduel et continu qui est sous-tendu par la maturation, la pratique et l'accompagnement de l'éducatrice ou de l'enseignante (Bouchard et Fréchette, 2011b). Même si les dimensions du développement (ou les compétences à l'éducation préscolaire qui lui sont reliées) n'évoluent pas nécessairement au même rythme (Bouchard, 2008a; MFA, 2007), elles demeurent néanmoins interreliées, car le développement d'une dimension exerce un effet d'entraînement sur les autres, voire sur l'ensemble du développement de l'enfant (MEQ, 2001; MFA, 2007). Ainsi, il est nécessaire de tenir compte de la manière dont les enfants se développent à la période de la petite enfance afin de les accompagner dans toutes les dimensions de leur développement.

Pianta et ses collaborateurs (2008) indiquent que le soutien du développement et de l'apprentissage chez l'enfant dans des contextes éducatifs comporte les trois dimensions suivantes : le développement de concepts, la qualité de la rétroaction et le modelage langagier. Dans un environnement éducatif de qualité, le développement de concepts chez l'enfant serait favorisé lorsque l'adulte l'incite à exprimer ses idées et sa pensée, ce qui renforce ses capacités d'analyse et de raisonnement. Dans ce contexte, les enfants ont plusieurs occasions d'être créatifs (par exemple, penser de façon autonome en trouvant des explications à un problème) et d'établir des liens entre les concepts (par exemple, la flottaison d'objets), les activités (par exemple, flottaison ou non selon certaines matières) et les connaissances antérieures (par exemple, dans mon bain, mon canard en caoutchouc flotte) (Pianta et autres, 2008). L'éducatrice ou l'enseignante qui se soucie du développement de concepts chez l'enfant porte attention au processus (à la démarche) plutôt qu'au résultat : les adultes doivent ainsi mettre l'accent sur l'exploration de l'enfant plutôt que sur ses réalisations ou sur l'acquisition d'habiletés précises (Bouchard, 2012; MEQ, 2001).

Dans un environnement éducatif de qualité, l'éducatrice ou l'enseignante est également attentive aux enfants et disponible pour eux; son rôle consiste à les accompagner et à les guider dans leur développement et leurs apprentissages. Elle se doit de les encourager à explorer le monde qui les entoure par le jeu, tout en tenant compte de leur rythme et de leurs intérêts. Le fait d'établir des liens entre les concepts et l'expérience personnelle des enfants permet à l'adulte d'apporter un soutien efficace sur le plan cognitif. À titre indicatif, Sonia, une enseignante de maternelle, soutient le développement et l'apprentissage des élèves lorsqu'elle prépare une activité sur les animaux à la suite de la demande des enfants. En effet, ceux-ci lui ont exprimé le désir de parler de leur animal de compagnie; leur expérience personnelle est alors prise en considération par l'adulte. La qualité de la rétroaction représente la deuxième dimension du soutien du développement et de l'apprentissage des enfants. Elle implique notamment l'étayage et de fréquents échanges de type aller-retour entre l'adulte et les enfants, dans le but de soutenir la réflexion autonome chez l'enfant. Un environnement éducatif de

qualité devrait également amener l'adulte à questionner les enfants et vice-versa. L'adulte qui dialogue et qui encourage les enfants à expliciter leurs idées, sans par ailleurs les forcer, augmente leur engagement et leur persévérance envers la tâche (Pianta et autres, 2008).

Enfin, un environnement éducatif de qualité devrait amener l'adulte à modeler le langage des enfants (modelage langagier). Les conversations devraient y être fréquentes et l'adulte devrait favoriser les questions ouvertes (par exemple, « Qu'est-ce que? », « Comment as-tu procédé? », etc.) plutôt que les questions fermées dont les réponses se résument à oui ou non (par exemple, « Veux-tu une pomme? »). Il est également bénéfique que l'éducatrice ou l'enseignante reformule ou précise les propos des enfants et qu'elle décrive à voix haute ses propres actions et les leurs (Pianta et autres, 2008). Enfin, dans un environnement de qualité, l'adulte devrait s'arrêter lorsqu'il interagit avec l'enfant afin de vérifier la compréhension de celui-ci : « Qu'a voulu dire Julien? », « Que comprend-il? » Ainsi, l'adulte sera davantage en mesure de commenter ce que l'enfant a dit préalablement afin que celui-ci élargisse sa pensée (Fisher et Doyon, 2012). Il est également préférable de poser des questions à l'enfant pour l'amener à réfléchir par lui-même; la discussion n'en sera que bonifiée.

En somme, la qualité des milieux éducatifs constitue un élément sur lequel on doit intervenir pour la préparation à l'école et à la vie des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté, notamment en vue de pallier les effets des facteurs de risque qui peuvent être présents dans leur environnement familial.

13. Caractéristiques qui définissent les pratiques éducatives les plus efficaces pour favoriser la préparation à l'école et à la vie des enfants dans des contextes éducatifs

Les prochaines parties présentent des caractéristiques qui définissent les pratiques éducatives les plus efficaces pour favoriser la préparation à l'école et à la vie des jeunes enfants. Précisons par ailleurs que les pratiques éducatives que l'on doit adopter pour les enfants défavorisés ou en difficulté ne sont pas différentes de celles que l'on applique auprès des autres enfants, bien

qu'elles doivent être mises en œuvre de façon plus précoce, intensive et continue dans la séquence de développement et d'apprentissage de l'enfant.

13.1. Jeu : contexte de prédilection et non-prétexte aux apprentissages

Le jeu a été reconnu par l'Organisation des Nations Unies pour les droits de l'homme (ONU, 1989) comme un droit fondamental de l'enfant. Il s'avère essentiel pour le développement du cerveau (Shonkoff et Phillips, 2000; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera et Lamb, 2004). En outre, le jeu constitue pour l'enfant un moyen naturel et par excellence pour explorer et apprendre à connaître le monde qui l'entoure (Bouchard, 2012; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009; Pelligrini, 2009, 2010; Pelligrini et Smith, 2005; Trawick-Smith, 2012). Il sollicite toutes les dimensions du développement global de l'enfant. Pour toutes ces raisons, il est proposé comme une caractéristique-clé des interventions éducatives pouvant favoriser la préparation des enfants à l'école et à la vie, voire son développement global.

Dans les contextes éducatifs, il importe d'accompagner l'enfant dans le cadre d'activités diversifiées et stimulantes, centrées sur le jeu, afin de favoriser son développement et ses apprentissages. En ce sens, les recherches sur le développement cognitif et sur le cerveau démontrent que le jeune enfant apprend mieux en construisant son savoir ou en structurant sa pensée dans des contextes plus physiques et interactifs qui sollicitent tous ses sens, comme c'est le cas avec le jeu (Institut Gesell, 2010). Une recherche qui a été réalisée autour du programme *High Scope* et menée dans 15 pays différents a montré que ce sont les enfants qui fréquentent des milieux où ils jouent et où ils ont la chance de faire plus de choix et de prendre des décisions qui obtiennent de meilleurs résultats quant aux aspects sociaux et scolaires à l'âge de 7 ans (Montie et autres, 2006).

Plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que l'intégration du jeu est nécessaire pour assurer un développement global et harmonieux des jeunes enfants (Bodrova et Leong, 2011; Chien, Howes, Burchinal, Pianta, Ritchie, Bryant, Clifford, Early et Barbarin, 2010; Hirsh-Pasek et autres, 2009; Marinova, 2012; Pelligrini et Nathan, 2010; Trawick-Smith, 2012). La recherche fournit d'ailleurs de plus en plus de preuves quant aux bienfaits du jeu sur divers aspects du développement de l'enfant, tels que les compétences sociales, l'émergence des aptitudes en mathématiques, la maîtrise des premiers concepts d'alphabétisation et l'autorégulation (Bodrova et Leong, 2011). Toutefois, le pouvoir du jeu est méconnu ou encore sous-estimé (Gillain-Mauffette, 2009; Landry, Bouchard et Pagé, 2012; Miller et Almond, 2009; Trawick-Smith, 2012); il est donc peu utilisé comme outil visant à soutenir le développement et l'apprentissage des enfants. Selon Thériault et Doucet (2010), certaines pressions politiques ou parentales amènent les éducatrices ou les enseignantes à diminuer l'espace et le temps de jeu dans leurs milieux respectifs. Pourtant, le jeu est plus qu'une source de plaisir ou de divertissement pour l'enfant; il fait notamment appel à un lot d'habiletés motrices et psychomotrices, affectives, sociales, cognitives et langagières et permet même le développement global de l'enfant (Bodrova et Leong, 2011; Bouchard, 2012; Hirsh-Pasek et autres, 2009; Howes et autres, 2010; Landry et autres, 2012; Larivée et Terrisse, 2010; Marinova, 2012; Pelligrini et Nathan, 2010; Trawick-Smith, 2012).

Par l'observation régulière, l'éducatrice ou l'enseignante pourra déterminer le niveau de jeu des enfants. L'observation l'amènera à planifier et étayer le jeu de l'enfant et, donc, à prévoir des activités selon les besoins et les intérêts de celui-ci; l'étayage sera ainsi adapté au niveau de développement de chacun. L'adulte gagne à utiliser les activités de jeu comme une occasion de proposer des situations d'apprentissage issues du jeu (MEQ, 2001; MFA, 2007; Landry et autres, 2012). Ces moments d'activités représentent le temps où l'adulte intervient dans le jeu de l'enfant afin de relier le scénario de son jeu à une intention pédagogique précise (Marinova, 2010). Par exemple, lorsque Mathieu et Dominic jouent aux blocs, l'éducatrice se joint à eux pour comprendre leur jeu; le but de cette dernière est alors d'amener les enfants à développer leurs capacités cognitives. « Elle est haute votre tour! » (éducatrice) « C'est un

gratte-ciel qu'on veut faire. » (Mathieu) « Wow, il devra donc avoir plusieurs étages. » (éducatrice), « Oui, il va y en avoir cinq. » (Dominic), « Comment y en a-t-il présentement? » (éducatrice), « 1, 2, 3 ... 3 étages! Il est déjà gros! » (Mathieu). Cette intervention amène les enfants à complexifier leur jeu et à s'éveiller à la numération. En plus de jouer aux blocs, ils conçoivent un gratte-ciel qui aura un nombre précis d'étages. L'éducatrice n'a rien imposé aux enfants; elle les a seulement guidés de façon intentionnelle et pédagogique dans leur jeu.

En situation de jeu, l'éducatrice ou l'enseignante aura à intervenir afin d'enrichir les expériences des enfants. Par exemple, elle pourra aider les enfants à diversifier leurs scénarios de jeu de façon à ce que ceux-ci soient de plus en plus matures (Landry et autres, 2012). Par jeu « mature », on entend la forme la plus avancée du jeu de faire semblant. Cela exige de la planification de la part des enfants : ils doivent trouver une thématique au jeu (par exemple, le restaurant), distribuer les rôles (par exemple, le client, le serveur et le cuisinier), créer un scénario (par exemple, c'est l'heure du déjeuner et le client est pressé, car il doit aller travailler) et préparer le matériel (mettre les ustensiles sur la table, prévoir un calepin pour prendre la commande, etc.). L'éducatrice ou l'enseignante doit donc soutenir les enfants afin que leur jeu évolue (Bodrova et Leong, 2011). Bien entendu, elle doit prévoir le temps nécessaire pour que le jeu puisse évoluer; des périodes quotidiennes de jeu symbolique sont donc bénéfiques pour que les enfants puissent rendre leur scénario plus complexe (à un niveau supérieur).

L'adulte devrait être en mesure d'enrichir les scénarios de jeu avec les enfants. Par exemple, c'est en dialoguant avec Nicolas et Antoine que l'éducatrice est parvenue à les aider à trouver le type de leur restaurant : « Est-il asiatique ou plutôt italien? », « Que pouvons-nous y manger? », « Moi, j'aime la pizza » avoue Nicolas, « j'aimerais alors que notre restaurant soit italien et je ferai de la pâte à pizza que je lancerai dans les airs. ».

Outre la médiation par le dialogue, les sorties éducatives représentent des moments enrichissants qui permettent aux enfants de se représenter les choses autrement. Parce que les enfants qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté n'ont pas toujours la chance

de visiter des musées, de voir des pièces de théâtre, etc., les sorties éducatives sont des moments fort enrichissants pour eux. Aussi, l'adulte peut accueillir des invités en classe et afficher des images dans les locaux afin de les aider à complexifier leurs scénarios de jeu (Gillain-Maufette, 2009; Jones, 2003; Landry et autres, 2012; Thériault et Doucet, 2010).

Par ailleurs, le jeu représente un outil d'observation sans pareil pour les éducatrices ou les enseignantes. En effet, ces dernières peuvent utiliser les moments de jeu pour observer le niveau de développement des enfants (Copple et Bredekamp, 2009; Landry et autres, 2012). Michelet (1999) suggère que l'enfant s'exprime par le jeu, car cela permet à l'adulte d'avoir des indices sur ce qu'il se passe dans son esprit. Le jeu devient alors le « langage secret » de l'enfant; l'adulte peut obtenir des indices sur ses émotions, ses forces et ses défis, etc. Ainsi, le jeu permet à l'éducatrice ou à l'enseignante d'observer et d'obtenir à la fois des indices sur les dimensions motrices et psychomotrices, affectives, sociales, cognitives et langagières de son développement (Landry et autres, 2012).

Supposons que Sophie joue à l'épicerie avec son amie Jade. Sophie joue le rôle de la cliente, tandis que Jade est la caissière. Sophie développe ses dimensions sociale et affective en interagissant avec Jade et en énonçant ses idées. De plus, elle améliore ses capacités cognitives en comptant les fruits et les légumes qu'elle met dans son panier (éveil ou émergence de la numératie) et en rayant les articles qui sont inscrits sur sa liste d'épicerie (éveil ou émergence de la littératie). La fillette développe enfin son langage puisqu'elle communique avec Jade, qui l'aide notamment à mettre les articles achetés dans des sacs d'épicerie. Bref, cette situation de jeu symbolique amène Sophie à apprendre et à se développer.

C'est en étayant le jeu de l'enfant que l'éducatrice ou l'enseignante le pousse à devenir de plus en plus mature (Leong et Bodrova, 2009). Concrètement, l'adulte doit mettre en place des stratégies visant à guider l'enfant dans son jeu. Par exemple, l'éducatrice ou l'enseignante pourrait apporter des menus pour les enfants qui jouent au restaurant ou tout simplement agir comme cliente et s'intégrer dans leur jeu afin de le complexifier. Rappelons que l'adulte doit

offrir suffisamment de temps ininterrompu aux enfants afin qu'ils parviennent à rendre leur jeu plus complexe (Landry et autres, 2012; Marinova, 2012; Reubke, 2009). Par exemple, si Léo a commencé un casse-tête en avant-midi et qu'il n'a pas pu le terminer, il devrait avoir du temps pour le poursuivre en après-midi. Ferland (2005) soutient que pour jouer, l'enfant a besoin de suffisamment de temps, d'un espace adéquat, de matériel varié et de partenaires. De son côté, l'éducatrice ou l'enseignante doit reconnaître l'importance du jeu, à savoir qu'il permet aux enfants de se développer globalement, et ce, à leur propre rythme.

Enfin, il importe de souligner que, lors de la 100^e réunion du Conseil des ministres de l'Éducation, les participants ont chaleureusement accueilli la présentation faite par l'Ontario sur l'apprentissage et le développement du jeune enfant. Cette présentation abordait notamment l'importance du jeu. Le premier ministre du Nunavut a d'ailleurs ajouté cette phrase-ci à la fin du premier alinéa du document sur la culture et la langue : « Jouer favorise l'apprentissage et le développement de la langue et de la culture de la famille de chaque enfant. » (Conseil des ministres de l'Éducation, 2012). L'ensemble des travaux a également mené à une déclaration sur l'apprentissage et le jeu (pour plus de détails, voir http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf?utm_source=Bulletin+and+Updates&utm_campaign=9166828518-July_2012_Bulletin7_25_2012&utm_medium=email). En somme, lorsqu'il est guidé par un adulte qui est lui-même animé par des intentions pédagogiques précises, le jeu constitue un contexte de prédilection à l'apprentissage et au développement de l'enfant et non un prétexte (Larivée et Terrisse, 2010).

13.2. Intentionnalité de l'adulte

On entend par « intentionnalité » le fait que les éducatrices ou les enseignantes prévoient leurs interventions pédagogiques (interactions avec les enfants, organisation physique de l'environnement, matériel mis à la disposition des enfants, nature des activités, etc.) dans le cadre du jeu, selon des objectifs précis ou dans l'attente de résultats précis quant au développement et à l'apprentissage des enfants (Epstein, 2007). Dans le contexte du jeu, une

intervention dite intentionnelle ne se produit pas par hasard; elle est planifiée, réfléchie et délibérée. Les adultes intentionnels usent de leurs connaissances, de leur jugement et de leur expertise pour organiser des expériences de développement et d'apprentissage significatives et stimulantes pour les enfants, c'est-à-dire des expériences qui correspondent à leurs intérêts, à leur niveau de développement et à leur façon d'apprendre. De plus, l'éducatrice ou l'enseignante qui intervient de façon intentionnelle est capable de tirer profit d'une situation inattendue et d'y reconnaître une occasion d'apprentissage et de développement pour les enfants (Epstein, 2007).

Par exemple, Martine et Julie font un jeu de rôles et jouent à l'épicerie. En observant les fillettes, l'enseignante remarque que Martine aimerait payer « ses achats », mais elle ne trouve pas d'argent. Julie regarde dans la caisse enregistreuse, mais celle-ci est vide. L'enseignante s'intègre alors dans le jeu et demande aux fillettes comment elles pourraient remédier au problème. Martine s'exclame alors : « Nous pouvons peut-être dessiner de l'argent ». « Bonne idée. Comment fait-on ? On a besoin de beaucoup de sous pour payer nos choses. De quelle couleur sont les 5 dollars? », répond Julie. L'enseignante leur montre alors un vrai billet de 5 \$ ainsi que des pièces de 1 \$ et de 2 \$. Les fillettes demandent alors si elles peuvent avoir des feuilles pour fabriquer de l'argent ainsi que des jetons pour leurs achats. Si l'enseignante n'était pas intervenue, les fillettes auraient peut-être abandonné leur jeu. Mais elles ont pu poursuivre leur scénario parce que l'enseignante les a questionnées pour qu'elles résolvent leur problème.

Par ailleurs, l'éducatrice ou l'enseignante se doit de maîtriser et de mettre en place des interventions afin de soutenir le développement et l'apprentissage des enfants (Cople et Bredekamp, 2009; Cantin et autres, 2011; Tomlinson et Hyson, 2009), en particulier ceux qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté et qui ont besoin d'un soutien plus intense, précoce et continu. En ce sens, il importe de prendre conscience que ce sont les enfants les plus vulnérables qui ont davantage besoin de côtoyer des adultes capables de tirer profit de toutes les situations afin de favoriser intentionnellement leurs apprentissages. Il ne s'agit pas

cependant d'user de l'enseignement systématique auprès d'eux, puisque de toute façon, cela ne correspond pas nécessairement à leur niveau de développement et à leur façon d'apprendre.

Afin que l'éducatrice ou l'enseignante définisse l'intention pédagogique qui sous-tend ses actions, elle pourra se poser certaines questions : dans quel but devrais-je agir ainsi ou mettre ce matériel à leur disposition? Où est-ce que je veux amener l'enfant? Est-ce que je pars réellement de ses intérêts et de ses besoins? Est-ce que je vais suivre ainsi l'initiative de l'enfant et son niveau de développement (Bouchard, 2012)? L'éducatrice ou l'enseignante devrait planifier ses activités en vue d'atteindre des buts précis, pas nécessairement sur le plan du contenu, mais du processus d'apprentissage. Les recherches ont clairement démontré que les enfants apprennent davantage lorsque les activités sont bien planifiées et mises en place selon un programme précis (par exemple, Bowman, Donovan et Burns, 2000; Schweinhart et Weikart, 1997).

Enfin, il faut noter que l'intentionnalité pédagogique suit tout le processus d'intervention, qui se compose de quatre étapes si l'on se fie notamment à ce qui est énoncé dans le programme *Accueillir la petite enfance* (2007) : 1) l'observation; 2) la planification et l'organisation; 3) l'intervention et 4) la réflexion-rétroaction.

13.3. Importance de l'observation

Au moyen de ses observations, l'éducatrice ou l'enseignante apprend à connaître chacun des enfants de son groupe ou de sa classe. C'est également grâce aux moments d'observation qu'elle devient en mesure de saisir la dynamique de son groupe ou de sa classe ainsi que les besoins et les intérêts de chacun des enfants. L'observation lui permet en outre de situer le niveau de développement global de chacun des enfants concernant les aspects moteur, psychomoteur, social, affectif, cognitif et langagier. Elle peut ainsi planifier et adapter les interventions qu'elle mène auprès d'eux et alimenter sa réflexion. L'observation représente ainsi le premier jalon de l'intervention éducative.

Les moments d'observation sont primordiaux, afin que l'éducatrice ou l'enseignante réfléchisse à la portée de ses interventions pédagogiques. L'observation permet à cette dernière de planifier et d'adapter ses interventions en fonction des besoins et des intérêts des enfants, afin d'accroître leur niveau de développement global. Par ailleurs, les temps d'observation permettent de veiller à ce que l'aménagement spatio-temporel soit approprié au rythme de développement des enfants. Ces derniers ont-ils suffisamment d'espace pour jouer? Ont-ils besoin de plus de temps pour complexifier leur jeu? Semblent-ils avoir assez de matériel riche et diversifié? Voilà autant de questions que l'adulte peut se poser afin d'observer et d'offrir un environnement riche et stimulant à chacun des enfants. L'adulte peut ainsi, grâce à ses observations, planifier et organiser ses interventions, de manière à soutenir le développement global de chacun des enfants.

13.4. Planification et organisation

Dans le processus de l'intervention éducative, à la suite de l'observation viennent la planification et l'organisation, une étape qui permet de prévoir les activités ainsi que les interventions répondant le mieux aux besoins et aux intérêts des enfants. Cette étape consiste également à préparer le matériel et à veiller à l'organisation physique de la classe. Prenons l'exemple suivant : Sylvie, une enseignante en maternelle 4 ans, a remarqué que les enfants semblaient fortement intéressés par la lecture du jour sur le cirque. Elle a donc décidé d'ajouter du matériel se rattachant à ce thème dans le coin du jeu symbolique (costumes colorés, affiches, chapeaux de toutes sortes, etc.), en plus de prévoir un espace supplémentaire pour que les enfants puissent bouger à leur aise (pour jongler, danser, faire le funambule, etc.). Dans cette étape de planification et d'organisation, le niveau de développement global de chacun des enfants doit être considéré. Ainsi, cela introduit le concept de zone proximale de développement, qui permet de tenir compte de l'unicité de chaque enfant dans l'intervention pédagogique.

13.5. Zone proximale de développement

Étant l'un des concepts les plus connus de la théorie historicoculturelle de Vygotski, la zone proximale de développement représente une manière de conceptualiser la relation entre l'apprentissage et le développement (Bodrova et Leong, 2011). Dans ses travaux, Vygotski définit cette zone comme étant la distance entre le niveau de développement actuel, soit la zone indépendante de résolution de problèmes, et le niveau de développement potentiel, représenté par la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou par un autre enfant plus habile (Vygotski, 1978, cité dans Bodrovra et Leong, 2011).

Ainsi, le rôle de l'adulte est de soutenir l'enfant afin de l'amener plus loin dans sa zone proximale de développement, et ce, pour toutes les dimensions de son développement. Ce principe permet aux jeunes enfants de se développer à leur plein potentiel, tout en respectant leur rythme et leur niveau de développement global. Il est à noter que l'étaillage comme stratégie d'accompagnement est la clé du travail à l'intérieur de la zone proximale de développement (Bouchard, 2012).

13.6. Étaillage par l'adulte dans des contextes éducatifs

Dans le cycle de l'intervention éducative vient ensuite l'intervention de l'éducatrice ou de l'enseignante comme telle. À ce titre, l'étaillage représente une forme d'accompagnement où l'adulte ou un pair plus expérimenté que l'enfant le soutient de manière appropriée dans sa zone proximale de développement, afin que celui-ci développe ses compétences dans une situation de jeu donnée (Cloutier, 2012). Concept provenant de Bruner (1973, 1983) sur la base des travaux de Vygotski, l'étaillage consiste, pour l'éducatrice ou l'enseignante, à accompagner et à soutenir l'enfant pour l'amener de plus en plus loin dans son développement, tout en tenant compte de ses capacités (actuelles et potentielles) (Bouchard, 2012). L'étaillage vise à accompagner l'enfant afin qu'il puisse développer ses compétences de manière plus poussée, grâce à des échanges avec un adulte qui lui permettent graduellement d'apprendre à résoudre

seul un problème qu'il ne savait pas résoudre initialement (Bodrova et Leong, 2011; Bodrova, Leong, Norford et Paynter, 2003; Bruner, 1973, 1983; Callison, 2001; Cloutier, 2012). Précisons que ces moments d'échanges spontanés entre l'enseignante et les enfants représentent des occasions de soutenir le développement et l'apprentissage de l'enfant, lesquels sont réalisés dans un perpétuel va-et-vient.

Par exemple, Nathalie peut étayer le développement global des enfants de sa classe maternelle en les amenant à complexifier leur jeu de différentes manières. Pour ce faire, elle peut ajouter du matériel à la situation de jeu. Par exemple, c'est en observant Félix et Tania jouer avec des billes que Nathalie a décidé d'apporter d'autres billes de grosseurs et de couleurs différentes, ce qui a incité les enfants à les classer spontanément. Nathalie peut également poser des questions aux enfants : « Comment allez-vous classer toutes ces billes? ». Lorsque l'adulte pose des questions, cela amène les enfants à réfléchir, leur fournit une piste de réflexion, sans pour autant leur donner la solution. Ces exemples ne montrent que quelques manières d'étayer le jeu de l'enfant, mais plusieurs façons de faire sont aussi possibles. L'éducatrice ou l'enseignante pourrait faire remarquer à l'enfant ses erreurs de logique sans trop insister, lui demander d'exposer sa démarche, lui prendre la main pour dénombrer les objets avec lui ou même effectuer une partie de la tâche qui est plus difficile pour lui (Bodrova et Leong, 2011; Bouchard, 2012; Campione et Brown, 1990).

L'étayage est notamment possible lorsqu'il est effectué dans le contexte de situations d'apprentissage issues du jeu des enfants (Bodrova et Leong, 2011; Karpov, 2009). Les situations d'apprentissage générées par le jeu sont des activités signifiantes et spontanées qui poursuivent un objectif pédagogique (Marinova, 2010). Toutefois, pour que l'éducatrice ou l'enseignante puisse étayer le développement de l'enfant dans le cadre du jeu, elle doit lui offrir suffisamment de temps pour complexifier ses scénarios de jeu, encore une fois ici avec le soutien d'un adulte. Le jeu qui sera complexifié de cette manière sera alors une occasion réelle de développement et d'apprentissage pour les enfants (Bodrova et autres, 2003).

Lorsque l'on aborde la notion d'étayage, il est impératif de définir la différenciation pédagogique. En effet, lorsqu'il est question d'étayage, le principe de différenciation s'applique automatiquement puisqu'il s'agit de tenir compte de l'unicité de l'enfant, notamment dans son propre rythme de développement et d'apprentissage. La prochaine partie a pour objet de présenter le concept de différenciation pédagogique.

13.7. Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique dans l'intervention reconnaît les différences de chacun des enfants et y répond (Tomlinson, 2001; Tomlinson, Brighton, Herberg, Callahan, Moon, Brimijoin et autres, 2003). Les adultes qui pratiquent la différenciation pédagogique sont capables d'organiser l'environnement éducatif en fonction des besoins et des intérêts individuels des enfants dans un groupe ou une classe (Purcell et Rosemary, 2007). La pédagogie différenciée réside dans la capacité de l'éducatrice ou de l'enseignante à être sensible aux différences développementales des enfants (Salinger, 2006; Walpole, Justice et Invernizzi, 2004) et dans son habileté à observer leurs progrès afin d'adapter ses interventions aux besoins de chacun (Purcell et Rosemary, 2007). La différenciation pédagogique a ainsi pour objectif de favoriser l'apprentissage et le développement de tous les enfants.

D'après des recherches sur le cerveau de l'enfant, pour favoriser l'apprentissage, il faut que la tâche qui lui est assignée se situe dans sa zone proximale de développement. Ainsi, la différenciation pédagogique permet à l'éducatrice ou à l'enseignante de planifier et d'organiser son intervention pédagogique en fonction de cette zone (Prupas et Patella, 2007), qui diffère d'un enfant à l'autre. Voilà un autre défi de taille. Dans un environnement où l'on privilégie la différenciation pédagogique, la responsabilité de l'apprentissage est partagée avec l'enfant afin de créer une communauté d'apprentissage accueillante dans laquelle tous les enfants pourront facilement s'intégrer, notamment ceux venant de milieux défavorisés ou en difficulté. C'est pour offrir à ces enfants le soutien nécessaire dans leur préparation à l'école et à la vie qu'il est primordial de considérer la notion de différenciation pédagogique. Pour y parvenir, l'éducatrice

ou l'enseignante doit être en mesure de réfléchir à sa pratique en vue de soutenir adéquatement le développement et l'apprentissage des enfants; par conséquent, la réflexivité est le prochain terme qui sera défini pour clore le cycle de l'intervention éducative.

13.8. Réflexion-rétroaction

La réflexivité (ou réflexion-rétroaction), un terme ayant d'abord été proposé par John Dewey, évite que l'éducatrice ou l'enseignante commette des actions impulsives, de façon à ce qu'elle puisse résoudre méthodiquement les problèmes (Campbell, 1969). La pratique réflexive renvoie à la manière dont les éducatrices ou les enseignantes planifient, organisent, expérimentent, modifient leur pratique et réfléchissent à celle-ci (Schön, 1983). Ainsi, elle conduit l'éducatrice ou l'enseignante à analyser tout le cycle de son intervention éducative; celle-ci peut alors mieux comprendre certaines situations qu'elle vit et mieux saisir les interventions éducatives qui sont réalisées.

La réflexion professionnelle joue avant tout un rôle de reconstruction de l'expérience, qui peut éventuellement conduire à une adaptation ou même à une transformation de la pratique (Boutet, 2004). Elle permet à l'éducatrice ou à l'enseignante de mieux comprendre ses pensées, ses représentations et ses pratiques éducatives. En ce sens, la réflexivité représente une occasion de développement professionnel; elle permet de mettre en lumière les principes pédagogiques qui guident les pratiques des éducatrices ou des enseignantes. Enfin, le fait de réfléchir à ses observations, à sa planification, à son organisation et à son intervention amène l'éducatrice ou l'enseignante à modifier ses pratiques éducatives. C'est à ce moment que le processus d'intervention éducative recommence, comme un cercle vertueux.

14. Synthèse intégrative de la partie 4 : mieux comprendre pour mieux intervenir

Tout ce qui a été présenté relativement aux caractéristiques des pratiques éducatives de qualité qu'il faut privilégier exige que le personnel éducateur ou enseignant possède des connaissances de pointe sur le développement global des jeunes enfants. Aussi, dans les divers contextes éducatifs, l'éducatrice ou l'enseignante devrait pouvoir déterminer clairement ce qu'est le jeu et pourquoi il est si bénéfique pour le développement global de l'enfant. C'est en reconnaissant la valeur réelle du jeu qu'elle sera en mesure de soutenir l'apprentissage et le développement des enfants (Landry et autres, 2012; Obradovic et autres, 2012; Trawick-Smith, 2012).

L'observation doit être préconisée afin que le personnel éducatif planifie des activités adaptées aux besoins et aux intérêts individuels des enfants. En observant les explorations et les expériences que font les enfants dans le contexte du jeu, l'adulte peut déterminer comment adapter l'environnement, le matériel, les activités et la routine quotidienne aux besoins de développement de l'enfant (Copple et Bredekamp, 2009; MEQ, 2001). L'observation permet aussi à l'éducatrice ou à l'enseignante d'évaluer la progression des apprentissages et le niveau de développement de chacun des enfants. Encore une fois, pour ce faire, le personnel éducateur ou enseignant doit posséder des connaissances fines en matière de développement global.

Les pratiques de l'éducatrice ou de l'enseignante doivent être appropriées au développement de l'enfant (en anglais, *developmentally appropriate practices*) (par exemple, Copple et Bredekamp, 2009). D'abord, l'accent devrait être mis sur l'établissement d'une relation positive, harmonieuse et chaleureuse avec chacun des enfants du groupe ou de la classe (Copple et Bredekamp, 2009), ce qui représente la première composante d'une intervention de qualité. Les éducatrices ou les enseignantes qui ont des pratiques développementales appropriées usent d'intentionnalité : 1) dans leur éducation (par exemple, apporter du matériel diversifié dans un but précis : Claudia présente des boîtes de grosseurs et de couleurs différentes aux élèves qui décident spontanément de l'aider à les ranger en les classant (selon des critères précis qu'ils déterminent avec l'aide de l'adulte) (numératie); 2) dans l'application du programme (par

exemple, planifier plusieurs activités qui amèneront les enfants à coopérer; 3) avec les enfants, en les considérant comme une communauté d'apprenants (par exemple, mener une expérience scientifique, le volcan, qui permet aux enfants de comprendre comment se forme la lave); 4) avec les familles des enfants (par exemple, développement d'une relation basée sur la confiance en invitant les parents à un spectacle de danse présenté par les enfants) et 5) dans l'évaluation (par exemple, prendre le temps d'observer les enfants quotidiennement afin de constater leurs progrès et leur évolution).

De plus, les éducatrices ou les enseignantes qui ont des pratiques exemplaires sont intentionnelles dans *tous les aspects* de leur rôle (Copple et Bredekamp, 2009). Leurs interventions touchent les différentes dimensions du développement de l'enfant, à partir de son niveau actuel de développement, en vue de l'amener toujours un peu plus loin (zone proximale de développement). Elles reconnaissent par exemple les « erreurs » de logique dans le raisonnement des enfants comme des occasions d'apprentissage; elles peuvent ainsi les guider à partir de leur compréhension initiale de la situation afin de les amener graduellement plus loin. Bouchard (2008a) donne l'exemple ci-après de l'étayage de la pensée d'un enfant. Tristan, en regardant le ciel, s'exclame : « J'aimerais ça voler comme les oiseaux. Ça doit être beau quand on est dans le ciel. » L'éducatrice répond : « Mais tu as déjà volé dans le ciel ... Tu as déjà pris l'avion non? » Tristan, embêté, répond : « Oui ... c'est vrai! », « Et qu'ont en commun l'oiseau et l'avion? » demande l'éducatrice. « Hum ... des ailes? », « Oui Tristan! Alors pourquoi ne peux-tu pas voler? », « Mais parce que je n'ai pas d'ailes! ».

Il est toutefois à noter que les « erreurs » de logique, du point de vue de l'adulte, constituent néanmoins le niveau de pensée actuel de l'enfant. Aussi, il convient parfois de laisser l'enfant avec ses « erreurs » de logique, pour y revenir plus tard et les soulever dans le respect de son niveau de développement. Le personnel éducatif doit ainsi demeurer attentif aux actions et aux commentaires des enfants. L'étayage fait donc partie des pratiques appropriées sur le plan développemental (Copple et Bredekamp, 2009). Afin d'user d'intentionnalité, de situer le niveau de développement pour chacune des dimensions et d'avoir des pratiques appropriées au

développement, encore faut-il posséder des connaissances approfondies sur le développement global du jeune enfant.

Enfin, bien que le rôle de soutien de l'éducatrice ou de l'enseignante demeure primordial dans le développement et l'apprentissage du jeune enfant, il faut également considérer la communauté. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs évoqué l'importance de la collaboration entre la famille et le service de garde ou entre l'école et la communauté (par exemple, Blain, 2011; Deslandes, 2003, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Desrosiers et autres, 2012; Trivette et Dunst, 2009). Ainsi, la prochaine partie du document traite des éléments liés à la communauté qui peuvent influencer sur la préparation à l'école et à la vie de l'enfant.

Partie 5 – Préparation à l'école et à la vie dans la communauté

Les ressources communautaires qui sont offertes aux familles peuvent contribuer à la préparation à l'école, particulièrement pour les enfants défavorisés ou en difficulté. Des études démographiques révèlent qu'une répartition des ressources plus équitable, de même qu'un environnement social de plus grande qualité, constituent des facteurs de protection pour les enfants plus démunis de notre société et que ces éléments peuvent également améliorer la santé et le bien-être de la population en général (Wilkinson et Pickett, 2009).

Des chercheurs ont observé que la préparation des enfants à l'école est fortement liée au degré de cohésion sociale du quartier (Kohen, Hertzman et Brooks-Gunn, 1998; Desrosiers et autres, 2012). Dans le même ordre d'idées, Toye (2007) estime que la participation à la vie communautaire et sociale est essentielle à la cohésion sociale. De manière générale, la cohésion sociale de la communauté constitue une caractéristique de l'unité sociale, celle-ci faisant notamment référence à l'état général des liens sociaux dans toute société. La cohésion sociale est liée à certaines caractéristiques sociales favorables (par exemple, la solidarité, l'égalité, l'entraide); il est d'ailleurs reconnu que le bien-être des individus et des collectivités repose sur l'égalité sociale (Toye, 2007). Parmi les éléments-clés de la cohésion sociale se trouvent l'équité dans l'accès aux droits, la dignité et la reconnaissance, l'autonomie, le développement personnel et la participation ou l'engagement (Conseil de l'Europe, 2005).

Ainsi, il est important que l'école s'enracine dans le quartier des enfants. Selon McCain et ses collaborateurs (2011), ce n'est pas la richesse d'un quartier, mais bien son sens du voisinage qui en fait un endroit de prédilection pour élever des enfants. La cohésion sociale apporte un sentiment de sécurité individuelle et d'appartenance qui l'emporte sur le statut socioéconomique des familles, pour ce qui est des répercussions positives chez les enfants. (McCain et autres, 2011). Les services de garde ou les écoles qui sont au cœur de leur quartier peuvent ainsi entretenir des réseaux sociaux qui ne se limitent pas seulement aux murs de l'établissement. Ces milieux éducatifs peuvent alors faire connaître les ressources

communautaires aux enfants et à leur famille (les parcs, les bibliothèques, les centres récréatifs, etc.). Les services de garde et les écoles qui s'enracinent dans leur quartier enrichissent l'environnement d'apprentissage en intégrant le quartier dans leurs activités (l'optométriste, le dentiste, l'artiste peintre, etc.) (McCain et autres, 2011).

Un rapport produit par le Conseil de l'Europe (2006) présente certaines mesures afin d'augmenter la cohésion sociale des familles à faible revenu dans la communauté. D'abord, il est nécessaire que le quartier, le service de garde ou l'école fournissent des moyens suffisants pour soutenir les parents et leur permettre de développer les compétences nécessaires à l'exercice de leurs responsabilités. Il est également prioritaire d'encourager la solidarité de la communauté, tout en insistant sur un partenariat entre les professionnels, les parents et leurs enfants. Il est possible de mettre en place des projets qui favorisent la participation des parents et des familles à des réseaux relationnels¹¹. Aussi, l'accès à des lieux et à des réseaux de soutien permet aux parents d'échanger avec d'autres familles vivant des situations semblables (lors d'une fête de quartier, d'une soirée au parc, etc.). Enfin, le fait de se limiter à informer les parents n'est pas suffisant. Les professionnels devraient favoriser l'accès des parents aux services et parler « avec » les parents et non pas « aux » parents.

De plus, plusieurs chercheurs, dont Bronfenbrenner (1979) et Cochran (1993), suggèrent que les connaissances et les compétences en matière de pratiques parentales s'acquièrent et s'élargissent grâce à l'aide et aux conseils des membres du réseau social formel et informel (Trivette et Dunst, 2009). Afin de soutenir les parents, surtout ceux qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté et qui font face à plusieurs facteurs de risque, la communauté peut offrir des programmes de soutien parental, comme le programme *Passe-Partout*, qui est lié aux contextes éducatifs par ailleurs. Ces programmes sont définis comme des initiatives communautaires qui visent à promouvoir la quantité de ressources et le soutien aux parents afin d'améliorer la croissance et le développement des jeunes enfants

11. Un réseau relationnel est constitué de l'ensemble des personnes que les familles côtoient : les amis, les collègues de travail, le voisinage, etc.

(Trivette et Dunst, 2009). Toutefois, bien que plusieurs programmes existent, force est de constater qu'ils s'avèrent généralement onéreux et difficiles à mettre en place.

Aussi, les Maisons de la famille, qui offrent plusieurs services, peuvent aider les parents dans le besoin. On y vient pour se ressourcer ou pour chercher de l'aide afin de surmonter toute difficulté personnelle ou relationnelle, peu importe son type de famille, sa provenance géographique ou sa situation socioéconomique (Maison de la famille de Québec, 2012).

Deslandes (2010) soutient que la collaboration entre l'école (ou le service de garde), la famille et la communauté est bénéfique pour tous les acteurs qui y participent. Premièrement, les enfants eux-mêmes en retirent des avantages, par exemple un plus grand bien-être, un meilleur développement social, émotionnel et physique, etc. (Deslandes, 2010). Les parents apprennent à mieux connaître le développement de leur enfant et découvrent de meilleurs moyens d'intervenir auprès d'eux. De plus, la participation parentale amène certaines familles à être plus actives dans la communauté, ainsi qu'à avoir plus facilement accès à des services d'aide (services liés au logement, au transport, à l'emploi, etc.) (Deslandes, 2010). Enfin, une telle collaboration est également favorable pour la communauté, car elle permet notamment aux organismes communautaires de rejoindre plus facilement les familles. La société au sens large en profite tout autant, surtout lorsque le développement global des jeunes enfants est plus harmonieux (Deslandes, 2010).

Selon un organisme américain (*Organizational Research Services*), cinq étapes sont nécessaires afin de mener à bien la relation entre l'école (ou le service de garde), la famille et la communauté : 1) explorer : le personnel du service de garde ou de l'école approche les partenaires (familles et communauté) et propose un partenariat « d'égal à égal » dans lequel chaque entité est appelée à jouer un rôle; 2) amorcer : après avoir mis sur pied l'équipe d'action, celle-ci peut amorcer son travail, en commençant par une analyse de la situation et la détermination de ce que l'on voudrait réaliser comme objectifs, non pas pendant une seule année, mais, par exemple, au cours des trois années suivantes; 3) planifier : lorsqu'un projet est

amorcé, il faut le mettre en place de manière rigoureuse. Des études montrent que la planification globale devrait porter sur trois ans alors que le plan d'action devrait être établi sur 12 mois; 4) implanter un projet : l'équipe passe à l'action selon le plan d'action prévu et 5) évaluer : différents types d'évaluations existent (sociale, environnementale, économique, scolaire). L'évaluation doit être basée sur certains critères (par exemple, rigoureux, simples, transparents, fiables et objectifs) (Deslandes, 2010).

De plus, certaines mesures ont été mises sur pied au Québec afin de soutenir la collaboration entre les différents partenaires. Parmi celles-ci se trouve le programme *Famille, école, communauté, réussir ensemble* (FECRE) (CTREQ, 2011), qui vise à mettre sur pied des communautés éducatives. Basé sur le modèle de Bronfenbrenner (figure 1), ce programme repose sur une approche écosystémique. Cinq systèmes sont alors visés, soit l'enfant, la famille, la classe, l'école et la communauté. La mobilisation de tous les acteurs est sollicitée pour créer une synergie et promouvoir la réussite éducative des enfants de milieux défavorisés. Les objectifs du programme sont, entre autres choses, de développer les habiletés en lecture et en écriture des enfants, d'engager les parents dans l'éducation de leurs enfants, de valoriser les qualités et les compétences des enseignants et d'augmenter les services offerts à l'école en dehors des heures de classe (Larose, Bédard, Couturier, Larivée, Lenoir, Lenoir et Terrisse, 2010). Implanté dans 12 commissions scolaires durant l'année 2003-2004, le programme FECRE a eu plusieurs effets évaluable, surtout sur la modification des attitudes et de la conduite du personnel scolaire envers le milieu familial et social de l'enfant et inversement.

Selon McCain et ses collaborateurs (2011), il est bon que l'éducation soit subventionnée par l'État, celui-ci profitant de la confiance des familles. Il importe d'axer les actions sur l'éducation des enfants, car celle-ci nécessite moins d'efforts que le lancement d'un nouveau programme social et permet de répondre à leurs besoins. De cette manière, les services de garde éducatifs ou les écoles pourraient devenir le centre de la communauté pour les familles grâce au soutien et aux programmes offerts, et ce, dès le début de la grossesse (McCain et autres, 2011). À cet

effet, il est important de spécifier que d'agir dès le début de la grossesse auprès de la femme enceinte et d'investir dans les jeunes enfants représentent des initiatives essentielles pour favoriser la stabilité économique et sociale (McCain et autres, 2011). Les pays qui investissent dans les femmes comme membres actifs de la main-d'œuvre en comparaison avec les pays qui ne le font pas obtiennent de meilleures performances en éducation et ont une meilleure santé globale. En ce qui a trait à l'éducation, il est démontré que les pays qui agissent auprès des femmes enceintes et des jeunes enfants (par exemple, les pays scandinaves) en retirent de nombreux avantages. Par exemple, la Norvège possède un fort taux d'alphabétisation des adultes en comparaison avec le Canada (où les politiques familiales sont inégales), qui compte trois millions d'adultes analphabètes (McCain et autres, 2011).

En ce sens, l'alphabétisation est un enjeu majeur dans plusieurs pays industrialisés et le Québec est l'une des provinces canadiennes qui comptent la plus grande proportion d'adultes faiblement alphabétisés (Myre-Bisaillon, 2010). C'est parce qu'il a reconnu la nécessité d'agir le plus tôt possible et de soutenir les pratiques familiales que le gouvernement québécois a mis sur pied, en 2003, le Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés. Les résultats du programme ont démontré, entre autres choses, que les organismes communautaires, les institutions et les services gouvernementaux sont plus sensibilisés aux pratiques favorisant la lecture et qu'ils possèdent plus de moyens pour intervenir en la matière (Myre-Bisaillon, 2010). Toutefois, si les enfants se sont vu offrir plus d'activités d'éveil à la lecture, peu d'interventions ont été réalisées auprès des parents et peu de ces activités visaient l'écriture.

De plus, les résultats indiquent qu'il faudrait renforcer la concertation entre la communauté et les parents (Myre-Bisaillon, 2010). En effet, il est démontré que les parents qui ont le plus besoin d'avoir des outils en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture ne sont pas ceux qui participent le plus aux activités proposées par les organismes. Différentes raisons expliquent le faible taux de participation des parents : la peur d'être jugé, le nombre d'enfants à la maison, la crainte de déranger, le transport, la peur d'être exposé, une faible estime, la peur de devoir

déboursier, etc. Il pourrait alors être bénéfique qu'un intervenant connu par le parent fasse une intervention individuelle à domicile pour favoriser l'établissement d'un lien de confiance. De plus, on doit privilégier des activités s'adressant à toute la famille et impliquant directement les parents (Deslandes, 2010; Myre-Bisaillon, 2010).

L'ensemble de ces données amène donc à penser qu'il faut aller vers les parents et non attendre que ceux-ci viennent vers les organismes communautaires ou les milieux éducatifs. L'établissement d'une relation de confiance avec les familles constitue un enjeu important. Parce que l'élève vit dans une communauté qui contribue à son développement (MELS, 2009), il est nécessaire d'assurer la collaboration dans les différents environnements où celui-ci évolue, et ce, dès la petite enfance. La prochaine partie vise notamment à proposer des moyens concrets que la communauté peut mettre en place pour soutenir le développement et l'apprentissage des jeunes enfants, notamment ceux qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté.

15. Moyens concrets que la communauté peut mettre en place afin de soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants

La communauté doit se donner comme objectif d'assurer le développement optimal de chaque enfant afin qu'il réalise son plein potentiel et devienne un citoyen responsable contribuant de manière considérable au bien-être de sa société (Conseil des ministres de l'Éducation et Statistique Canada, 2003; Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, 2003). Pour ce faire, la collaboration avec les parents est essentielle. À cet égard, la communauté doit faire attention à ce que le parent ne se sente pas menacé par des interventions ou jugé par rapport à ses pratiques parentales. Par exemple, une maman ne se sentira peut-être pas à l'aise de se rendre à la bibliothèque si elle est peu scolarisée. Par contre, si des histoires étaient lues aux enfants dans le parc du voisinage, elle pourrait s'y rendre et profiter du moment pour socialiser avec d'autres résidents du quartier.

Le projet *Grandir ensemble* (2009) visait à proposer des actions que la communauté pouvait mettre en place afin de soutenir le jeune enfant dans son développement et ses apprentissages. Par exemple, il suggérait de créer des communautés d'apprentissage mettant l'accent sur les compétences de base sollicitées par l'intervention dans un contexte de défavorisation; de miser sur le partenariat avec les parents et les besoins particuliers de certaines familles ou enfants; de concevoir des activités de sensibilisation et de mobilisation (par exemple, minicolloque pour les éducatrices ou les enseignantes); de consolider des partenariats locaux et régionaux; etc. (*Grandir ensemble*, 2009). Même si ces moyens ne s'adressaient pas directement aux parents, ils visaient par ailleurs à favoriser les relations que la communauté entretient avec eux, ce qui permet aux familles défavorisées d'être mieux outillées pour soutenir leur enfant.

Dans la foulée du rapport *Un Québec fou de ses enfants* (Bouchard, 1991), quelques quartiers ou municipalités du Québec ont mis sur pied des instances de mobilisation collective autour du bien-être des jeunes enfants et de leur famille. Ces regroupements de partenaires et de parents, de plus en plus nombreux à l'échelle du Québec, ont mis en évidence l'importance pour une communauté de se préoccuper de ses tout-petits. En s'appuyant sur une compréhension commune des besoins des jeunes enfants et de leur famille, les regroupements définissent une planification stratégique et un plan d'action pour y répondre. Par exemple, l'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou est née de la volonté conjointe des acteurs locaux et de Centraide Québec de contrer les effets de la pauvreté sur la petite enfance et les familles (Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou, 2012). Les besoins des jeunes enfants et de leurs parents ont été définis pour orienter les actions de l'Initiative afin de pallier, entre autres choses, le peu de ressources offertes aux familles. L'Initiative offre même un service original, soit le minibus de l'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou. Ce dernier représente « un espace d'animation mobile »; il est donc équipé de matériel adapté aux jeunes enfants et permet aux différentes organisations de donner vie à leurs activités en rejoignant les familles directement dans les lieux publics (dans les parcs, dans les fêtes, etc.), voire dans leurs milieux de vie. Enfin, l'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou permet d'agrémenter les milieux de vie du quartier en fonction des besoins des jeunes enfants et de leurs parents (Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou, 2012).

Par ailleurs, les organismes communautaires doivent se questionner quant aux services offerts dans la société : « Trouve-t-on certains facteurs de risque dans l'environnement communautaire (insalubrité, criminalité, etc.)? », « Y a-t-il suffisamment de ressources communautaires ou municipales pour les familles, notamment pour celles qui sont défavorisées ou en difficulté? » (*Grandir ensemble*, 2009). Afin de créer un environnement favorable au développement des jeunes enfants, la communauté peut mettre en place différents moyens. Par exemple, elle peut faire des actions pour revendiquer une amélioration des conditions de vie du quartier ou de la municipalité. Elle peut notamment créer des espaces conviviaux (des parcs en bon état adaptés aux enfants, des terrains de jeux sécuritaires, etc.); favoriser un accès aux services (par exemple, une bibliothèque roulante) et prévoir l'accessibilité à des aliments sains et abordables (comptoirs alimentaires, marchés publics itinérants, etc.). La communauté peut également planifier des activités de mobilisation et implanter un système de transport collectif ou de soutien au transport individuel, en vue d'aider les familles défavorisées ou en difficulté (*Grandir ensemble*, 2009). De cette manière, certains enfants qui n'ont présentement pas accès à des services éducatifs de qualité pourraient en bénéficier.

Dans une perspective d'intervention communautaire, la capacité d'agir apparaît limitée parce qu'il est difficile, voire impossible, d'obtenir des données précises sur les besoins des enfants afin de les soutenir adéquatement. Toutefois, l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle entend contribuer à améliorer la situation. À titre d'exemple, il pourrait s'agir de cerner le besoin pour une communauté d'avoir plus d'espaces verts et de modules de jeu de qualité afin de développer les habiletés motrices des enfants. Tous les exemples précédents ont été proposés à titre indicatif. Le plus important est de considérer que la réussite éducative des jeunes enfants doit faire partie des préoccupations des acteurs qui contribuent grandement à bâtir l'avenir des enfants, que ce soit les groupes communautaires, le secteur municipal, les organismes culturels, etc. (MELS, 2009).

Conclusion

Afin de mieux préparer à l'école les enfants qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont en difficulté, certains éléments sur lesquels il faut intervenir et certaines caractéristiques des pratiques éducatives peuvent être pris en compte. Rappelons que la préparation à l'école et à la vie repose sur le développement global de l'enfant. Dès lors, aucun des éléments ne saurait avoir pleinement préséance sur l'autre. Certes, l'intervention peut être menée plus intensément sur l'un ou l'autre des éléments considérés comme déterminants dans la préparation à l'école de l'enfant, mais pas au détriment des autres aspects. En matière de préparation à l'école et à la vie, l'idée consiste effectivement à préparer l'enfant à son futur parcours scolaire, qui comprend un large ensemble de disciplines (français, mathématiques, sciences, musique, arts plastiques, etc.), dans lesquelles il doit développer une diversité d'habiletés et de connaissances. Il en va de même pour la préparation à la vie en général (vivre pleinement sa vie personnelle, familiale, professionnelle, etc.). Le développement global renvoyant au tout qu'est l'enfant, intervenir sur un seul des éléments n'aurait pour effet que d'atrophier certaines dimensions pour en « hyperdévelopper » d'autres.

Tous les acteurs engagés auprès des enfants défavorisés ou en difficulté doivent s'unir pour soutenir leur développement global. L'adage « il faut tout un village pour éduquer un enfant » en témoigne bien. De cette façon, l'enfant sera mieux préparé à l'école et à la vie en général, ce qui favorisera sa réussite éducative présente et future. Il importe également que l'éducatrice, l'enseignante et la communauté reconnaissent les parents comme des partenaires pour le développement global de leurs enfants, voire pour leur préparation à l'école et à la vie (Blain, 2011; Deslandes, 2003; Deslandes et Bertrand, 2004; MEQ, 2003). Parce que certains parents peuvent vivre des difficultés personnelles, il est nécessaire d'établir un lien de confiance afin que des échanges s'effectuent. En ce sens, il apparaît incontournable de déceler la présence de facteurs de risque dans l'environnement immédiat de l'enfant et, surtout, de quantifier et de qualifier ces facteurs afin d'intervenir, puisque c'est l'effet cumulé de certains facteurs de risque qui a le plus d'incidence sur l'apprentissage et le développement global. Puis, le pouvoir d'agir

des parents devrait être renforcé, notamment en cernant les forces des enfants et de leur famille, dans le but de les impliquer pleinement et de les autonomiser de façon graduelle.

Par ailleurs, dans les milieux éducatifs, le jeu devient un contexte d'apprentissage et de développement et non un prétexte pour apprendre. Plus précisément, il demeure un domaine d'intervention et d'apprentissage de prédilection (Larivée et Terrisse, 2010). Il importe donc que les acteurs qui sont présents auprès de l'enfant dans les milieux éducatifs préconisent une pédagogie ouverte dans le contexte du jeu, dans laquelle ils appliquent la pédagogie différenciée. Cela exige de faire ses interventions dans une intention précise et d'observer les comportements de jeu de l'enfant afin de déterminer son niveau de développement global. Puis, il s'agit aussi d'intervenir en étayant le jeu symbolique de l'enfant, voire en intervenant dans sa zone proximale de développement, pour ainsi l'amener de plus en plus loin dans chacune des dimensions de son développement (Bodrova et Leong, 2011; Bouchard, 2008a; Bouchard et Fréchette, 2011a; MFA, 2007; MEQ, 2001). L'étayage demeure ni plus ni moins la clé de l'intervention pédagogique. Enfin, l'éducatrice ou l'enseignante gagne à soutenir l'enfant en lui apprenant à apprendre (Giordan, 2011), c'est-à-dire en misant sur le processus d'apprentissage (amener l'enfant à se questionner, à découvrir, à chercher des informations, etc.) plutôt que sur le résultat final.

Il faut miser sur la qualité des contextes éducatifs, qui sont des milieux par excellence pour favoriser l'apprentissage et le développement global de l'enfant, voire sa préparation à l'école. Il importe également de réaffirmer l'importance d'une formation initiale riche et respectueuse des valeurs qui sont préconisées par le programme des services de garde éducatifs et celui de l'éducation préscolaire au Québec. Notamment, en maternelle, il y aurait tout lieu de bonifier la formation initiale concernant la petite enfance. En effet, les futurs enseignants paraissent plus qualifiés pour l'enseignement primaire que pour l'éducation au préscolaire (Bédard, Larose, Larivée, Goulet et Terrisse, 2003). De même, dans un contexte de défavorisation, qui présente plusieurs défis sur le plan de l'intervention éducative, le niveau de formation initiale exigé

pourrait être revu à la hausse pour une proportion d'éducatrices ou d'enseignantes qui agiraient à titre de personnes-ressources pour le milieu.

Enfin, ces éléments amènent à penser qu'il est nécessaire de considérer une vision holistique et intégrée de la petite enfance qui soit unifiée et non pas scindée en différents îlots d'intervention. En effet, il est essentiel de favoriser l'intégration de tous les services offerts à la petite enfance pour éviter le chaos dans l'offre de service (désordre, confusion dans l'organisation des systèmes, comme les systèmes éducatifs) (McCain et autres, 2007), notamment les services de garde éducatifs, le programme *Passe-Partout* et la maternelle 4 ans et 5 ans (Kaga, Bennett et Moss, 2010).

Remerciements

Les auteures aimeraient remercier Michèle Leboeuf, conseillère à la pédagogie au Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches et candidate à la maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval, pour sa lecture attentive du document.

Références

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale : Erlbaum.
- Alaimo, K., Olson, C., Frongillo, E. et Briefel, R. (2001). Food insufficiency, poverty, and health in U.S. preschool and school-age children. *American Journal of Public Health, 91*, 781-786.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior : Its shortand long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*, 801-814.
- April, J. (2011). *Le développement psychomoteur de l'enfant âgé de 4-8 ans*. Montréal : Conférence présentée au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- April, J. et Charron, A. (2012). *L'activité psychomotrice au préscolaire*. Montréal : Chenelière.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matula, E. et Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology, 28*, 539-560.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers : Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541-552.
- Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Neuroscience, 10*, 410-422.
- Artelt, C., Schiefele, U. et Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education, 16*(3), 363-383.
- Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance (2004). *Qu'entend-on par services de garde de qualité et programme éducatif adapté au développement des enfants?* Ottawa. Repéré à http://www.ccaac.ca/parent_voices/content/FR/pdf/qualite.pdf.
- Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates : Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color *Urban Education, 42*(3), 250-283.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer : A new component of working memory? *Trends in Cognitive Science, 4*, 417-423.

- Baddeley, A. D. et Hitch, G. J. (1974). Working memory. Dans G. H. Bower (dir.), *The psychology of learning and motivation*. London : Academic Press.
- Baillargeon, M., Bourgon, L., Lavallée, C. et Bigras, N. (2004). *Cadre théorique de l'enquête : définir et mesurer la qualité des services éducatifs*. Dans *Grandir en qualité 2003* (chapitre 1). Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H. et Juffer, F. (2003). Less is more : Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin, 129* (2), 195-215.
- Barkley, R. A. et Murphy, K. R. (2005). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder : A Clinical Workbook*. New York : Guilford Press.
- Bates, J. E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K. A., Bennett, D. S. et Pettit, G. S. (1994). Child care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology, 30*, 690-700.
- Baughman, F. D. et Cooper, R. P. (2007) Inhibition and young children's performance on the Tower of London task. *Cognitive Systems Research, 8*(3), 216-226.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, 9*(3), 239-276.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans J. Brooks-Gunn, R. Lerner et A. C. Petersen (dir.), *The Encyclopedia of Adolescence* (p. 746-758). New York : Garland.
- Bédard, J., Larose, F., Goulet, N., Larivée, S. et Terrisse, B. (2003). La spécificité des compétences requises pour les intervenants auprès du jeune enfant et de sa famille en milieu socioéconomique faible au Québec. *Revue internationale de l'éducation familiale, 7*(1), 49-69.
- Bégin, C., Bouchard, C. et Charron, A. (2011). Je deviens un communicateur, un lecteur et un scripteur stratégique – Le développement du langage, de la lecture et de l'écriture de 9 à 12 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* (p. 457-510). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Belleville, M. (2009). *L'implication parentale et la préparation scolaire des enfants en maternelle au Québec : la communication entre les enseignantes et les parents, la participation parentale à la vie scolaire et la préparation scolaire de l'enfant*. Montréal : Université de Montréal. Mémoire de maîtrise.
- Belsky, J. et MacKinnon, C. (1994). Transition to school : Development trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106-119.
- Belsky, J., Vandell, B. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T. et The NICHD Early Child Care Research Network (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681-701.
- Benoit, D. (2004). Infant-parent attachment : Definition, types, antecedents, measurement and outcome. *Pediatric Child Health*, 9(8), 541-545.
- Berk, S. F. (1985). *The gender factory : The apportionment of work in American households*. New York : Plenum Press.
- Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Kilbride, K. M., Chud, G. et Lange, R. (1998). Troubled relationships in early childhood education : Parent-teacher interactions in ethnoculturally diverse child care settings. *Early Education and Development*, 9(1), 5-28.
- Betsy, E. (2009). *Apprentissages et jeux. Le développement de la numératie*. Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Repéré à http://naitreetgrandir.com/fr/Etape/1_3_ans/Jeux/Fiche.aspx?doc=fcsge-naitre-grandir-developpement-numeratie-mathematique.
- Bierman, K. (2009). *Investir dans notre futur – Favoriser le succès scolaire en promouvant la préparation à l'école*. Communication présentée à la conférence pancanadienne organisée par le Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants et le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Préparation à l'école et réussite scolaire – De la recherche aux pratiques et aux politiques. Québec, 12 et 13 novembre 2009.
- Bigras, N. et autres (2012-2016). *Équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance*. Subvention octroyée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Québec.
- Bigras, N. et Cleveland, G. (2011). *Les déterminants de la qualité dans les services de garde en installation au Québec*. Communication présentée au 79^e Congrès de l'ACFAS (10 mai 2011). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Bigras, N. et Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance – La définir, la comprendre et la soutenir*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012a). *Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter les services de garde? Constats et recommandations*. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement de l'enfant – État des connaissances* (p. 377-394). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012b). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants – État des connaissances*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et autres (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Centre-Based and Family-Based Child Care Services. *Child and Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Blain, F. (2011). *Partenariat, mobilisation et pérennité en l'éveil à la lecture et à l'écriture*. Colloque régional ÉLÉ. Montréal.
- Blair, C. et R. P. Razza. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Assessing and Scaffolding. Make-Believe Play*. The National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E., Leong, D. J., Norford, J. S. et Paynter, D. E. (2003). It only looks like child's play. *Journal of Staff Development*, 24, 47-51.
- Bogard, K. et Takanishi, R. (2005). PK-3 : An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old. *Social Policy Report*, 19(3). Repéré à www.srpd.org/documents/publications/SPR/spr19-3.pdf.
- Boileau, B. (2007). *Les troubles de comportements en pédopsychiatrie : pas si simple que ça*. Présentation effectuée en mars 2007 au Département de psychiatrie de l'Hôpital Sainte-Justine.

- Boivin, M., Vitaro F. et Poulin F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. Dans R. E. Tremblay, W. W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 376-397). New York : Guilford.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! *Revue Préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire*. Montréal : CEC.
- Bouchard, C. (2008a). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2008b). Je communique. Le développement du langage de 0 à 3 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, (p. 189-227). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Je m'exprime. Développement du langage et littératie de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 357-406). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2008). Je socialise. Le développement socioaffectif de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 265-304). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011a). *Le développement global de l'enfant de 6 à 11 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011b). Introduction. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 11 ans en contextes éducatifs* (p. 1-12). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Fréchette, N. et Roy, R. (2011). Moi et les autres. Le développement socioaffectif de 6 à 9 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 11 ans en contextes éducatifs* (p. 119-176). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Fréchette, N. et Gravel, F. (2008). Je pense. Le développement cognitif de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 305-355). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C., Cantin, G. et Charron, A. (2008). Introduction. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boucheron, L., Durand, D., Fournier, M. et Lavoie, S. (2012). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Qu'en est-il des enfants issus de l'immigration?* Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E. et Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base : Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss : Loss, sadness and depression*. New York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss : Attachment*. New York : Basic Books.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S. et Burns, M. S. (2000). *Eager to Learn : Educating Our Preschoolers*. Washington : National Academy Press.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P. et Coll, C. G. (2001). The home environment of children in the United States Part I : Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1844-1867.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Brown, W. H., Googe, H. S., Mclver, K. L. et Rathe, J. M. (2009). Effects of Teacher-Encouraged Physical Activity on Preschool Playgrounds. *Journal of Early Intervention*, 31(2), 126-145.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk : Learning to Use Language*. New York : Norton.
- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York : Norton.
- Burchinal, M. R., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. J. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.

- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C. et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade : Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.
- Bureau, J.-F., Béliveau, M.-J., Moss, E. et Lépine, S. (2006). Association entre l'attachement mère-enfant et les récits d'attachement à la période scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 38*, 50-62.
- Burrell, A. et Bubb, S. (2000). Teacher Feedback in the reception Class : Associations with Children's Positive Adjustment to School. *Education, 28*(3), 58-69.
- Cadoret, G. et Fréchette, N. (2008). Je bouge. Le développement psychomoteur de 0 à 3 ans. Dans C. Bouchard (dir), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 61-96). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Cadoret, G., Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). Le cerveau de l'enfant. Le développement neurologique de 6 à 12 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 11 ans en contextes éducatifs* (p. 13-49). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Callison, D. (2001). Scaffolding. *School Library Media Activities Monthly, 17*(6), 37-39.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. et Barnett, W. S. (2010). *Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. Teachers College Record*. Repéré à <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=15440>.
- Campbell, D. T. (1969). Reforms as experiments. *American Psychologist, 24*, 409-429.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. et Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education : Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science, 6*(1), 42-57.
- Campione, J. C. et Brown, A. L. (1990). Guided learning and transfer : implications for approaches to assessment. Dans N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold et M. G. Shafto (dir.), *Diagnostic monitoring of Skill and Knowledge Acquisition* (p. 141-172). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Cantin, G. (2010). *Comprendre et soutenir la numératie*. Communication présentée à l'occasion du mois de la pédagogie du Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches. Montréal, novembre 2010.

- Cantin, G. (2008). *Des stratégies à mettre en œuvre dès la petite enfance pour soutenir le développement du raisonnement et de la numération*. Présentation au Colloque Québec-Strasbourg. Québec, octobre 2008.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (accepté). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. Numéro thématique. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J. et Charron, A. (2011). *Évaluation du programme Accès à l'école : analyse théorique et évaluation de l'implantation*. Rapport de recherche. Montréal : Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE).
- Cardin, J. F., Desrosiers, H., Belleau, L., Giguère, C. et Boivin, M. (2011). *Les symptômes d'hyperactivité et d'inattention chez les enfants de la période préscolaire à la deuxième année du primaire*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L. et De Bourdeaudhuij, L. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining physical activity during recess. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1) 11.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595-616.
- Carlson, S. M. et Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science* 11(2), 282-298.
- Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé (2009). *Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale* (L.R.Q., chapitre E7) . *Faits saillants et application de la Loi*. Repéré à http://www.ccnpps.ca/docs/Loi112_FaitsApplicationFR.pdf.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2011). *Programme famille, école, communauté, réussir ensemble*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/fiche/?id=2262>.
- Chaney, A. L. et Burk, T. L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston : Allyn et Bacon.
- Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihain, L., Brizard, Y. et Bronsard, G. (2011). L'enfance et l'adolescence in situ : facteurs environnementaux facilitateurs et inhibiteurs de troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiques psychologiques*, 18(4), 353-372.

- Charron, A., Bouchard, C. et Cantin, G. (2008). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Canadian Psychology*, 51(3), 149-163.
- Chew, A. L. (1989). *Developmental and Interpretive Manual for the Lollipop Test. A Diagnostic Screening Test of School Readiness Revised*. Atlanta : Humanics Limited.
- Chien, N., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R., Early, D. M. et Barbarin, O. A. (2010). Children's Classroom Engagement and School Readiness Gains in Prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549.
- Clarke-Stewart, K. A. et autres (1995). Non-Parental Caregiving. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting : Status and social conditions of parenting* (p. 151-176). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Claveau, V. (2012). *Les casse-têtes favoriseraient le développement d'aptitudes mathématiques*. Réseau d'information pour la réussite éducative. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2012/02/les-casse-tetes-favoriseraient-le-developpement-daptitudes-mathematiques/>.
- Clements, D. H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(5), 270-275.
- Clements, D. H. et Sarama, J. (2012). Mathematics Learning, Assessment, and Curriculum. Dans R. C. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 217-239). New York : The Guilford Press.
- Clements, D. H., et Sarama, J. (2000). Young children's ideas about geometric shapes. *Teaching Children Mathematics*, 6, 482-488.
- Clements, D. H. et Stephan, M. (2004). Measurement in pre-K-2 mathematics. Dans D. H. Clements, J. Sarama et A. DiBiase (dir.), *Engaging young children in mathematics : Standards for early childhood mathematics education* (p. 299-317). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Clements, D. H., Sarama, J. et DiBiase, A. M. (2004). *Engaging young children in mathematics : Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage – Agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

- Cochran, M. (1993). Parenting and personal social networks. Dans T. Luster et L. Okagaki (dir.), *Parenting: An ecological perspective* (p. 149-178). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Comeau, M. et Benazera, C. (2001). *Facteurs de succès et d'échec du volet familial du Programme de Fluppy dans la région de Québec*. Québec : Direction de la santé publique Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2003). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais : guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_guide_integregation_enfants_handicapes.pdf.
- Commissaire à la santé et au bien-être (2011). *Rapport d'appréciation de la performance du système de santé et de services sociaux. État de situation : portrait de la prénatalité et de la petite enfance au Québec*. Québec : gouvernement du Québec.
- Conger, R. D., Ebert-Wallace, L., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C. et Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families : A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.
- Connell, C. M. et Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *Les pratiques, les aptitudes et les comportements parentaux ainsi que leur influence sur les jeunes enfants*. Centre du savoir : Apprentissage chez les jeunes enfants.
- Conseil de l'Europe (2006). *Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle? Concepts, état des lieux et développements*. Belgique : Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2005). *Élaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale*. Belgique : Les Éditions du Conseil de l'Europe.

- Conseil de la famille et de l'enfance (2008). *L'engagement des pères : Le Rapport 2007-2008 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Québec : Conseil de la famille et de l'enfance.
- Conseil des ministres de l'Éducation (2012). *Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) sur l'apprentissage par le jeu*. Repéré à http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf?utm_source=Bulletin+and+Updatesetutm_campaign=9166828518-July_2012_Bulletin7_25_2012etutm_medium=ema.
- Conseil des ministres de l'Éducation et Statistique Canada (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/2003001/4148918-fra.htm>.
- Conyers, L. M. Reynolds, A. J. et Ou, S. (2003). The effect of early childhood intervention on subsequent special education services : Findings from the Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 75-95.
- Copley, J. V. (2010). *The young child and mathematics*. Washington : NAEYC.
- Copple, C. et Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Corsaro, W. A. et Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16-33.
- Cosnefroy, O. (2010). *Âge d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants* (thèse de doctorat inédite). Nantes : Université de Nantes.
- Côté, N. (2012). 0-5 ans – Attention cerveau en développement! *Enfant Québec*, 37-41.
- Côté, S. M., Pingault, J.-B., Boivin, M., Japel, C., Nagin, D. S., Xu, Q., Zoccolillo, M., Junger, M. et Tremblay, R. E. (2007). The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry*, 64(11), 1305-1312.
- Côté, A., Goupil, G., Doré, C. et Poulin, J. R. (2008). *Étude des pratiques de la transition planifiée au préscolaire chez des enfants présentant un retard global de développement ou un trouble envahissant du développement*. Saguenay : Centre de recherches pour le développement international (CRDI).

- Council for Early Child Development (2010). *The science of Early Child Development*. Repéré à http://www.councilecd.ca/files/Brochure_science_of_ECD_June%202010.pdf.
- Coutu, S., Lavigne, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M. E. (2005). La collaboration famille – milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85-111.
- Coyne, M. D., Simmons, D. et Kame'enui, E. J. (2004). Vocabulary instruction for young children at risk of experiencing reading difficulties. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary Instruction* (p. 41-58). New York : The Guilford Press.
- Crépeau, S. (2011). *Liens entre défavorisation extrême chez des enfants à la maternelle et engagement en classe en troisième année du primaire*. Montréal : mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal.
- Crockenberg, S. C. et Leerkes, E. M. (2005). Infant temperament moderates associations between child care type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2½. *Infant Behavior and Development*, 28, 20-35.
- Crossman, L. (2009). Le tempérament – Biais naturel, défi parental. *Bulletin du Conseil Canadien sur l'apprentissage des jeunes enfants*, 4(2), 3-4.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J. et Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. Dans E. A. Hanushek et F. Welch (dir.), *Handbook of the Economics of Education* (p. 697-812). Amsterdam.
- D'Amours, V. (2009). *Dossier thématique de la rentrée : les transitions scolaires*. Réseau d'information sur la réussite éducative. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2010/08/dossier-thematique-de-la-rentree-les-transitions-scolaires/>.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context : An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Dearing, E., McCartney, K. et Taylor, B. A. (2001). Change in Family Income-to-Needs Matters More for Children with Less. *Child Development*, 72(6), 1779-1793.
- Deater-Deckard, K. et Cahill, K. (2006). Nature and nurture in early childhood. Dans K. McCartney et D. A. Phillips (dir.), *Early childhood development* (p. 3-21). Malden : Blackwell Publishing.
- Deater-Deckard, K., Pinkerton, R. et Scarr, S. (1996). Child Care Quality and Children's Behavioral Adjustment : A Four-Year Longitudinal Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(8), 937-948.

- De Gaetano, Y. (2007). The Role of Culture in Engaging Latino Parents' Involvement in School. *Urban Education, 42*(2), 145-162.
- Dekleyen, M. et Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (p. 637-665). New York : Guilford.
- DeLoache, J. S. et DeMendoza, O. A. P. (1987). Joint picturebook reading of mothers and one-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 111-123.
- De Luca, C. et Leventer, R. (2008) Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. Dans R. Anderson, P. Jacobs et J. Anderson (dir.), *Executive functions and the frontal lobes. A lifespan Perspective* (p. 24-56). New York : Taylor & Francis.
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as support for school readiness : What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*, 57-89.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, social behavior and emotion in preschoolers : Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence : Pathway to social competence? *Child Development, 74*, 238-256.
- Denis, É., Malcuit, G. et Pomerleau, A. (2005). Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1, 2, 3 Go! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Éducation et francophonie, 33*(2), 44-66.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficultés de comportement placés en classe spéciale ou intégrés dans la classe ordinaire. *Revue canadienne de l'éducation, 28*(1-2), 23-46.
- Deslandes, R. (2010). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 329-350). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Deslandes, R. (2003). *Le rôle des parents dans le développement et la réussite des jeunes*. Communication présentée au Colloque scientifique nord-américain sur la famille, organisé par l'Organisation mondiale de la famille et le Carrefour action municipale et famille. Montréal.
- 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.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- Desrosiers, H., Tétrault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. Dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010). *Institut de la statistique du Québec*, 4(1).
- Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada (2003). *Participation sociale – Sentiment d'appartenance*. Repéré à <http://www4.hrsdc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=71>.
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. Dossier de *La Recherche*, 34, 88-92.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. et Munro, S. T. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.
- Dickinson, D. K. et Tabors, P. O. (2002). Fostering Language and Literacy in Classrooms and Homes. *Young Children*, 10-18.
- Dickinson, D. K. et Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language : Young children learning at home and school*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Dionne, G. (2001). *Considérations génétiques et environnementales dans l'association entre le développement du langage et l'agressivité physique à la petite enfance*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.

- Dionne, G., Tremblay, R. E., Boivin, M., Laplante, D. et Pérusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19 month-old twins. *Developmental Psychology*, 39, 261-27.
- Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *En route pour l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional*. Montréal : Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (ASSSM).
- Doherty, G. (2007). *Conception to age six: the foundation of school-readiness*. Conférence présentée lors du colloque *Partners in Action – Early Years Conference*.
- Doherty, G. (1997). *From Zero to Six: The Basis for School Readiness*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.
- Doherty, G. (1996). The Great Child Care Debate : The Long-Term Effects of Non-Parental Child Care. *Occasional Paper*, 7. Repéré à <http://www.childcarecanada.org/ressources/CRRUpubs/op7/7optoc.html>.
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the frontiers of brain science*. New York : Viking.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Jansoky, J. E., Pitcairn, D. N. et Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443.
- Dolle, J. M. (1988). *Pour comprendre Jean Piaget*. Toulouse : Édouard Privat éditeur.
- Dombro, A. L., Jablon, J. R. et Stetson, C. (2011). *Powerful interactions: how to connect with children to extend their learning*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Downer, J., Driscoll, K. et Pianta, R. C. (2006). Transition from kindergarten to first grade. Dans D. F. Gullo (dir.), *K-Today: Teaching and Learning in the Kindergarten Year* (p. 151-160). Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. et Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93.

- Dozier, M., Stovall-McClough, C. et Albus, K. E. (2008). Attachment and psychopathology in adulthood. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical implications* (p. 718-744). New York et Londres : The Guilford Press.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Enquête Grandir en Qualité*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Dubeau, D. (2002). *État de la recherche portant sur les pères au Canada*. Ontario : Rapport subventionné par le Réseau ontarien de l'initiative pour l'engagement paternel *Father Involvement Initiative Ontario Network* (FIION).
- Dubeau, D., Devault, A. et Forget, G. (2009). *La paternité au XXI^e siècle*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Dubeau, D., Coutu, S. et Moss, E. (2001). Comment va le père? Conceptualisation de la complémentarité parentale durant la période d'âge préscolaire de l'enfant. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 4(1), 93-107.
- Duchesne, S., Larose, S., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2010). Trajectories of anxiety in a population sample of children : Clarifying the role of children's behavioral characteristics and maternal parenting. *Development and Psychopathology*, 22, 361-373.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Éditions CHU Sainte-Justine.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Duncan, M., Alperstein, M., Mayers, P., Olckers, L. et Gibbs, T. (2006). Not just another multi-professional course! Part 1. Rationale for a transformative curriculum. *Medical Teacher*, 28(1), 59-63.
- Duncan, G. et Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York : Plenum Press.
- Duval, S. (2012). *La transition du préscolaire vers le primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année*. Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval.

- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D. et autres (2007). Teachers' education, classroom quality and young children's academic skills : Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.
- Early, D. M., Pianta, R. C. et Cox, M. J. (1999). Kindergarten teachers and classrooms : A transition context. *Early Education and Development*, 10(1), 25-46.
- Elgar, F. J., Curtis, L. J., McGrath, P. J., Waschbusch, D. A. et Stewart, S. H. (2003). Antecedent consequence conditions in maternal mood and child adjustment : a four-year cross-lagged study. *Journal of Clinical Child et Adolescent Psychology*, 32(3), 362-374.
- Emde, R. N. et Hewitt, J. K. (2001). *Infancy to early childhood : Genetic and environmental influences on developmental change*. Oxford : Oxford University Press.
- Entwisle, D. R. et Alexander, K. L. (1998). Facilitating the Transition to First Grade. *Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Entwisle, D. R. et Alexander, K. L. (1993). Entry into schools : The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.
- Epstein, A. S. (2007). *The Intentional Teacher. Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Erickson, M. F. et Egeland, B. (1987). A Development View of the Psychological Consequence of Maltreatment. *School Psychology Review*, 16(2), 156-168.
- Fabian, H. et Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations : Early Childhood Care and Education. Paris : UNESCO.
- Farran, D. C. et Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 245-262.
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2010). *Les fondements de la numératie : Une trousse de données probantes destinée aux intervenantes en apprentissage des jeunes enfants*. Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Repéré à http://foundationsfornumeracy.cllrnet.ca/pdf/EY_NumeracyKit09_FRE.pdf.

- Feeney, J. A. (1999). Adult Romantic Attachment and Couple Relationships. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment* (p. 355-378). New York : Guilford Press.
- Feeney, S., Grace, D. et Brandt, M. E. (2001). *Ready for Success in Kindergarten : A Comparative Analysis of Community Beliefs : Preschool, and Kindergarten Parents, Teachers and Administrators*. Honolulu : Hawaii Education Policy Center.
- Fergusson, D. M., Boden, J. M. et Horwood, L. J. (2007). Exposure to single parenthood in childhood and later mental health, educational, economic, and criminal behavior outcomes. *Archives of General Psychiatry*, 64(9), 1089-1095.
- Ferguson, P., Jimerson, S. et Dalton, M. (2001). Sorting out successful failures : Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools*, 38, 327-342.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J. et Horwood, L. J. (1998). Maternal smoking during pregnancy and psychiatric adjustment in late adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 55(8), 721-727.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Institut français de l'éducation. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63, 1-14.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire*, 50(2), 34-41.
- Florin, A. (2007). *Modes d'accueil de la petite enfance. Qu'en dit la recherche internationale?* Toulouse : Erès.
- Fortin, P. (2008). 40 % moins de pauvres. *La Presse*, 20 décembre, p. A35.
- Fréchette, N. et Bouchard, C. (2011). Je m'ouvre sur le monde. Le développement cognitif de 6 à 9 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement cognitif de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* (p. 177-239). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fréchette, N. et Morissette, P. (2008). Je m'attache et je m'identifie : le développement socioaffectif de 0 à 3 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement cognitif de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 97-139). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Frede, E. C. (1995). The role of program quality in producing early childhood benefits. *The Future of Children, Long Term Outcomes of Early Childhood Programs*, 5(3), 115-132.

- Fuchs, L. S., Geary, D. C., Compton, D L., Fuchs, D., Hamlett, C. L. et Bryant, J. (2010). The contributions of numerosity and domain-general abilities to school readiness. *Child Development, 81*, 1520-1533.
- Gagné, M.-H., Desbiens, N. et Blouin, K. (2004). Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie, 32*(1), 276-311.
- Gallahue, D. L. et Donnely, F. C. (2003). *Physical education for all children*. Champaign : Human Kinetics.
- Garnezy, N. (1993). Vulnerability and resilience. Dans D. C. Funder, R. D. Parker, C. Tomlinson-Keesey et K. Widaman (dir.), *Studying lives through time : Approaches to personality and development* (p. 377-398). Washington : American Psychological Association.
- Garon, N., Bryson, S. E. et Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers : A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*, 31-60.
- Geoffroy, M.-C., Côté, S., Borge, A. I. H., Larouche, F., Séguin, J. R. et Rutter, M. (2007). Association between non-maternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry : the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(5), 490-497.
- Germino-Hausken, E. et Rathbun, A. H. (2002). *Adjustment to Kindergarten*. Washington : ERIC Clearinghouse.
- Ghaye, A. et Pascal, C. (1989). Four-year-old children in reception classrooms : participant perceptions and practice. *Educational Studies, 14*(2), 187-208.
- Giagazoglou, P., Karagianni, O., Sidiropoulou, M. et Salonikidis, K. (2008). Effects of the characteristics of two different preschool-type setting on children's gross motor development. *European Psychomotricity Journal, 1*(2), 54-60.
- Giasson, J. (2011). *La Compréhension en lecture*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gillain-Mauffette, A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue Préscolaire, 47*(1), 22-51.

- Gillanders, C., Iruka, I., Ritchie, S. et Cobb, C. T. (2012). Restructuring and Aligning Early Education Opportunities for Cultural, Language, and Ethnic Minority Children. Dans R. C. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 111-136). New York : The Guilford Press.
- Gioia, G. A., Espy, K. A. et Isquith, P. K. (2003). *Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool Version*. Odessa : Psychological Assessment Resources.
- Godbout, N., Dutton, D., Lussier, Y. et Sabourin, S. (2009). Early exposure to violence, domestic violence and marital adjustment : The role of attachment. *Personal Relationships*, 16, 365-384.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A. et Tougas, J. (2000). *You Bet I Care! Caring and learning environments : Quality in child care centres across Canada*. University of Guelph : Guelph Center for Families, Work and Well-being.
- Goelman, H. et Pence, A. R. (1987). The impact of day care, family, and individual characteristics on children's language development. Dans D. Phillips (dir.), *Predictors of Quality Child Care*. Washington : NAEYC Research Monograph Series.
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P. et Petry, K. (2010). *First-Grade Retention : Effects on Children's Psycho-Social Growth throughout Elementary Education*. Rencontre biannuelle l'Association européenne pour la recherche sur l'apprentissage et l'instruction. 25-27 août 2010.
- Gosselin, C., Lanctôt, N. et Paquette, D. (2000). La grossesse à l'adolescence : conséquences de la parentalité, prévalence, caractéristiques associées à la maternité et programme de prévention en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goulet, N. et Lavoie, S. (2008). Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Montréal : Direction de santé publique.
- Gouvernement du Québec (2012). *Au sujet de l'enquête*. Repéré à <http://www.eqdem.stat.gouv.qc.ca/enquete.htm>.
- Grandir ensemble (2009). *Réfléchir et agir ensemble pour grandir – Guide de soutien à l'élaboration d'un plan d'action pour l'accueil et l'accompagnement des enfants et des familles vivant en contexte de défavorisation*. Regroupements des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches, de la Côte-Nord, de l'Est-du-Québec et du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Repéré à http://www.rcpeqc.org/files/file/FLAC_REFLECHIR_AGIR_v5.pdf.

- Green, J. et Goldwyn, R. (2002). Annotation : attachment disorganisation and psychopathology : new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 835-846.
- Guedeney, A., Grasso, F. et Starakis, N. (2004). Le séjour en crèche des jeunes enfants : sécurité de l'attachement, tempérament et fréquence des maladies. *Psychiatrie de l'enfant*, 47(1), 259-312.
- Haapasalo, J. et Tremblay, R. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12 : Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 1044-1052.
- Halpern, L. F., Garcia Coll, C. T., Meyer, E. C. et Bendersky, K. (2001). The contributions of temperament and maternal responsiveness to the mental development of small-for-gestational-age and for appropriate for-gestational-age infants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 199-224.
- Hamann, J. (2007). La part des gènes, l'œuvre du milieu. *Au fil des événements. Le journal de la communauté universitaire*. Repéré à <http://www.aufil.ulaval.ca/articles/part-des-genes-oeuvre-milieu-3152.html>.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hart, B. et Risley, T. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Hart, B. et Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- High, P. C. et the Committee on Early Childhood Adoption and Dependent Care and Council on School Health (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), 1008-1015.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. et Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. New York : Oxford University Press.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence : Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.

- Hoff-Ginsburg, E. (1995). The independence of communication and grammar in development. Dans D. MacLaughlin et S. McEwen (dir.), *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development*. Somerville : Cascadilla Press.
- Hoff-Ginsberg, E. et Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting* (p. 161-188). Mahwah : Erlbaum.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre – Guide d'intervention éducative au préscolaire* (2^e édition). Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- 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.
- Houde, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. France : Presse de l'Université de France.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C. et Ritchie, S. (2002). A matter of trust : connecting teachers and learners in the early childhood classroom. New York: Teachers College Press.
- Howes, C., Phillips, D. A. et Whitebook, M. (1992). Threshold of quality : Implications for the social development of children in center-based care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S. et Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's academic achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-119.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. et Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth : Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 7, 236-248.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. et Levine, S. C. (2002). Language input at home and at school : Relation to syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374.
- Hyson, M. (2008). Enthusiastic and engaged learners : Approaches to learning in the early *childhood classroom*. New York : Teachers College Press.
- Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou (2012). *Nos actions*. Repéré à <http://www.123golimoilou.org/nos-actions>.
- Institut Gesell (2010). *The Role of Play in the Overly-Academic Classroom*. Vidéo présentée en ligne. Repéré à <http://www.gesellinstitute.org/events/>.

- Institut de la statistique du Québec (2011). *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*. Québec : gouvernement du Québec.
- Institut de la statistique du Québec (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec : gouvernement du Québec.
- Iruka, I. U., Burchinal, M. et Cai, K. (2010). Long-term effect of early relationships for African American children's academic and social development: An examination from kindergarten to fifth grade. *Journal of Black Psychology, 36*, 144-171.
- Isenberg, J. P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education, 66*(5), 322-326.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin, 128*, 796-824.
- Janson, H. et Mathiesen, K. S. (2008). Temperament profiles from infancy to middle childhood : development and associations with behavior problems. *Developmental Psychology, 44*, 1314-1328.
- Janus, M. et Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument. A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Science, 39*(1), 1-22.
- Janus, M. ,Walsh, C. et Duku, E. (2005). *Early Development instrument : Factor structure, sub-domains and Multiple challenge index*. Ontario : Offord Centre for Child Studies.
- Japel, C. (2011). *Risques, vulnérabilité et adaptation – Les enfants à risque au Québec*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation – Les enfants à risque au Québec. *Choix IRPP, 14*(8), 1-46.
- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP, 11*(4), 1-42.
- Jones, E. (2003). Playing to Get Smart. *Young Children, 58*(3), 32-36.
- Jouffray, C. (2009). Développement du pouvoir d'agir et renouvellement des pratiques des intervenants sociaux : le point de vue d'une formatrice. *Passerelles, 1*(1), 115-125.

- Justice, L. M. (2005). *Alphabétisation et impacts sur le développement des jeunes enfants : commentaires sur Tomblin et Sénéchal*, Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, 1-5. En ligne : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/JusticeFRxp.pdf> (Page consultée le 15 septembre 2007).
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. et Pianta, R. C. (2007). *Quality of language instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils*. Manuscrit non publié.
- Jyoti, D. F., Frongillo, E. A. et Jones, S. J. (2005). Food Insecurity Affects School Children's Academic Performance, Weight Gain, and Social Skills. *Journal of Nutrition*, 135(12), 2831-2839.
- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and Learning Together. A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris : UNESCO.
- Kamii, C. et Devries, R. (1981). *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*. Genève : Université de Genève.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H. et Jessell, T. M. (2001). *Principles of Neural Science*. New York : McGraw-Hill.
- Karoly, L. A. (2012). *The Use of Early Care and Education by California Families*. Santa Monica : RAND Corporation.
- Karpov, Y. V. (2009). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. New York : Cambridge University Press.
- Keenan, K. (2001). Uncovering preschool precursors to problem behavior. Dans R. Loeber et D. P. Farrington (dir.), *Child Delinquents : development, intervention, and service needs* (p. 117-136). Newberry Parc : Sage Publications.
- King, S. et Laplante, D. (2006). *Projet « Tempête de verglas ». Étude sur la grossesse, le stress et les émotions. Rapport numéro 3*. Montréal : Université McGill.
- Kleinman, R. E., Murphy, M., Little, M., Pagano, M., Wehler, C. A., Regal, K. et Jellinek, M. S. (1998). Hunger in Children in the United States : Potential Behavioral and Emotional Correlates. *Pediatrics*, 101(1), 1-6.
- Kochanska, G. (2002), Committed compliance, moral self, and internalization : A mediational model. *Developmental Psychology*, 38, 339-351.

- Kochanska, G., Tjebkes, J. et Fortnan, D. (1998). Children's emerging regulation of conduct : Restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year. *Child Development, 69*(5), 1378-1389.
- Kohen, D., Hertzman, C. et Brook-Gunn, J. (1998). *Les influences du quartier sur la maturité scolaire de l'enfant*. Hull, Québec : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.
- Kolb, B., Muhammad, A. et Gibb, R. (2010). Searching for factors underlying cerebral plasticity in the normal and injured brain. *Journal of Communication Disorders, 44*(5), 503-514.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom : Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Lamy, C. (2012). Poverty is a Knot, and Preschool is an Untangler. Dans R. C. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 158-176). New York : The Guilford Press.
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire, 50*(2), 15-24.
- La Paro, K. M. et Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years : A metaanalytic review. *Review of Educational Research, 70*, 443-484.
- Lapointe, P., Pagani, L. et Martin, I. (2007). L'échelle d'évaluation de la maturité scolaire : un outil de dépistage des enfants à risque à la maternelle. *Revue de psychoéducation, 36*(2), 461-485.
- Larivée, S. J. (2011). Soutenir la réussite scolaire par l'engagement des familles et de la communauté. *Vie pédagogique, 156*.
- Larivée, S. J. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle : entre finalités, intentions et interventions. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage, quelles relations?* Sherbrooke : Les Éditions du CRP.

- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Larivée, S. J., Lenoir, A., Lenoir, Y. et Terrisse, B. (2010). Étude évaluative des impacts du programme *Famille, école et communauté, réussir ensemble (FECRE)* sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Larroque, L. (2010). *Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'intériorité*. Thèse de doctorat. France : Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication.
- Lawson, M. (2003). School-family relations in context : Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Leblanc, S. (2007). *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Leblanc, S. et Desbiens, N. (2008). Milieux à risque, expérience familiale et développement de conduites agressives : une recension des écrits d'un point de vue sociocognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 107-122.
- Lee, V. E. et Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the Starting Gate : Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. Washington : Economic Policy Institute.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Guérin éditeur.
- Lemay, L. et Coutu, S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement de l'enfant – État des connaissances* (p. 377-394). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lemelin, J. P. et Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Institut de la statistique Québec*, 4, fascicule 2.
- Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Séguin, J. R., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E. et Pérusse, D. (2007). The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, 78(6), 1855-1869.
- Lemelin, J. P., Tarabulsky, G. et Provost, M. A. (2006). Predicting Preschool Cognitive Development from Infant Temperament, Maternal Sensitivity, and Psychosocial Risk. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 779-806.

- Leong, D. J. et Bodrova, E. (2009). *Tools of the Mind Developing Self-Regulation by Developing Intentional make Believe Play*. Papier présenté à la conférence panacanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants. Québec.
- Letarte, M.-J., Normandeau, S., Parent, S. et autres (2008). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 3(31), 511-536.
- Levine, S. C., Vasilyeva, M., Lourenco, S., Newcombe, N. et Huttenlocher, J. (2005). Socioeconomic status modifies the sex difference in spatial skill. *Psychological Science*, 16(11), 841-845.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B. et Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment*. New York : Oxford University Press.
- Liew, J. (2011). Effortful Control, Executive Functions, and Education : Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, 0(0), 1-7.
- Lillard, A. S. et Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313, 1893-1894.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R. et Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 225-237.
- Linder, S., Powers-Costello, B. et Stegelin, D. (2011). Mathematics in Early Childhood : Research-Based Rationale and Practical Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 29-37.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2008). Prekindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to Kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 124-139.
- Lowe-Vandell, D. et Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality : Does it Matter and Does it Need to be Improved?* Madison : University of Wisconsin-Madison.
- Lupien, S., McEwen, B., Gunnar, M. et Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 434-445.
- Luster, T., Bates, L., Fitzgerald, H., Vandenbelt, M. et Key, J. P. (2000). Factors related to successful outcomes among preschool born to low-income adolescent mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 133-146.

- Maccoby, E. et Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family : Parent-child interaction. Dans E. M. Hetherington et P. H. Mussen (dir.), *Handbook of Child Psychology*, (p. 1-101). New York : Wiley.
- Magnuson, K. A., Meyers, M., Ruhm, C. et Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 115-157.
- Maison de la famille de Québec (2012). *Présentation*. Repéré à <http://www.mf-quebec.org/index.html>.
- Makara-studzińska, M., Grzywa, A. et Spila, B. (2012). Brain plasticity. *Pol Merkur Lekarski*. 32(191), 345-8.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Interactive Reading : A Context for Expanding the Expression of Causal Relations in Preschoolers. *Written Language and Literacy*, 9(2), 177-211.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte sur la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Schmidt, S. et Loiselle, C. (2009). Les contextes d'enseignement favorisant l'apprentissage de la lecture dans la pratique de Calypso. Dans S. Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire* (p. 91-116). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mangenot, M. (1999). Précarité, chômage, misère : lectures dissonantes des nouvelles pauvretés. *Le Monde diplomatique*, 4-5.
- Manningham, S. (2008). *Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec : rôle des caractéristiques de l'éducatrice et une intervention visant à augmenter ses compétences*. Montréal : Université de Montréal.
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue Préscolaire*, 50(2), 4-8.
- Marinova, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu. *Revue préscolaire*, 48(4), 9-13.
- Marjanovic-Umek, L., Kranic, S., Fekonia, U. Y. et Bajc, K. (2006). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 131-147.
- Mashburn, A. J. et Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.

- Mathiesen, K. S. et Sanson, A. (2000). Dimensions of early childhood behavior problems : stability and predictors of change from 18 to 30 months. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 15-31.
- McCain, H. M. N. et Mustard, J. F. (1999). *Early Years Study*. Ontario : Ontario Children's Secretariat.
- McCain, H. M. N., Mustard, J. F. et McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3. Prendre des décisions. Agir*. Ontario : Margaret et Wallace McCain Family Foundation.
- McCain, M., Mustard, J. F. et Shanker, S. (2007). *Early years study 2 : Putting science into action*. Toronto : Council for Early Childhood Development.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A., et Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children : Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28, 411-426.
- McKenzie, F. (2009). *Un guide pour soutenir la réflexion et ... mieux faire grandir les tout-petits*. Montréal, Québec : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Repéré à http://www.csssdl.qc.ca/fileadmin/csss_dll/CSSS_DLL/Publications/Maturite_scolaire/Guide_pratiques_0_5_ans.pdf.
- McMahon, R. J., Wells, K. C. et Kotler, J. S. (2006). Conduct problems. Dans E. J. Mash et R. A. Barkley (dir.), *Treatment of childhood disorders*. New York : Guilford Press.
- McMahon, R. J. (2006). Interventions de formation parentale pour les enfants d'âge préscolaire. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. de V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C. et autres (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91.
- Meisels, S. J. et Liaw, F. R. (1993). Failure in grade : Do retained students catch up? *Journal of Educational Research*, 87(2), 69-77.
- Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. et Phan, M. (2008). Effects of the Home Learning Environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 157-188.

- Métra, M. (1999). *La première rentrée : les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle*. Paris : Éditions et applications psychologiques.
- Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle? *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79.
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant, progrès et problèmes*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Millette-Panayiotou, S. (2009). *Évaluation du programme d'atelier de stimulation parent-enfant « Du Cœur au jeu » visant à favoriser la maturité scolaire*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maîtrise en psychoéducation.
- Miller, A. (2002). *For Your Own Good. Hidden Cruelty in Child-Rearing and the Roots of Violence*. New York : Farrar Straus Giroux.
- Miller, K. E. et Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings : bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*, 70(1), 7-16.
- Miller, E. et Almond, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten : Why Children Need to Play in School*. Maryland : Alliance for Childhood.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Passe-Partout. Un soutien à la compétence parentale*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage – Définitions*. Repéré à <http://www.aqpehv.qc.ca/medias/EHDAA.pdf>.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Indices de défavorisation 2010-2011*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=ficheetid=956>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Guide pour une première transition scolaire de qualité : services de garde et école*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Bulletin Objectif, persévérance et réussite*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Les facteurs-clés de succès liés à la réussite scolaire au primaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESS) (2004). *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2010). *Cadre conceptuel de la santé et de ses déterminants – Résultat d'une réflexion commune*. Québec : gouvernement du Québec.
- Missiuna, C., Moll, S., King, G., King, S. et Law, M. (2007). A troubling trajectory : The impact of coordination difficulties on children's development. *Physical and Occupational Therapy. Pediatrics*, 27, 81-101.
- Mitchell, L., Wylie, C. et Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education. Literature review*. Wellington : New Zealand Council for Educational Research (NZCER).
- Mix, K. S. (2010). Early numeracy : The transition from infancy to early childhood. Dans J. Bisanz (dir.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. et Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks : a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Monette, S. et Bigras, M. (2008). La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire. *Canadian Psychology*, 49(4), 323-341.
- Montie, J. E., Xiang, Z. et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool Experience in 10 Countries : Cognitive and Language Performance at Age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21.

- Morissette, P. et Bouchard, C. (2008). J'apprends à comprendre le monde – Le développement cognitif de 0 à 3 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 305-355). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morizot, J. et Vitaro, F. (2003). Tempérament et comportement perturbateurs chez l'enfant – Une revue critique des études longitudinales. *Bulletin de psychologie*, 56, 69-78.
- Morizot, J., Perreault, K., Poirier, M., Tremblay, R., Freeston, M. et Maranda, J. (2001). Un nouvel outil pour le dépistage et l'évaluation des difficultés comportementales chez l'enfant – Validation préliminaire de l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement destinée aux parents. *Revue québécoise de psychologie*, 22, 5-28.
- Myre-Bisaillon, J. (2010). *Éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/actualite/capsule-recherche.php?id=43>.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) et le National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2002). *Early Childhood Mathematics : Promoting Good Beginnings*. Repéré à <http://oldweb.naeyc.org/about/positions/psmath.asp>.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston : Author.
- National Council of Teacher of Mathematics (NCTM) (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston : Author.
- National Education Goals Panel (1991). *The Goal 1 : Technical Planning Subgroup Report on School Readiness*. Washington : National.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness? *Developmental Psychology*, 39, 581-593.
- National Institute of Child Health and Human Development Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.
- National Research Council. (2001). Adding it up : Helping children learn mathematics. Dans J. Kilpatrick, J. Swafford et B. Findell (dir.), *Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington : National Academy Press.

- Nelson, J. R., Babyak, A., Gonzalez, J. et Benner, G. (2003). An investigation of the types of problem behaviors exhibited by K-12 students with emotional and behavioral disorders in public school settings. *Behavioral Disorders, 28*, 348-359.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development, 76*, 795-810.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure, process and : Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*(3), 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health, 89*, 1072-1077.
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology : Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition hypothesis. *Psychological Bulletin, 126*, 220-246.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D. et Farah, M. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science, 10*, 464-480.
- Noble, K. G., Norman, M. F. et Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science, 8*, 74-87.
- Obradovic, J., Portilla, X. A. et Boyce, W. T. (2012). Executive Functioning and Developmental Neuroscience. Dans R. C. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 324-351). New York : The Guilford Press.
- Office des personnes handicapées du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Office québécois de la langue française (2002). *Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française*. Montréal.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2007). *Petite enfance, grands défis II – Éducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- Organisation des Nations Unies (ONU) (1989). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Traité signé par l'ONU. New York : Organisation des Nations Unies.

- Orton, A., Orton, D. et Frobisher, L. J. (2005). *Insights into teaching mathematics*. Londres : Continuum.
- Paasche, C. L., Gorrill, L. et Strom, B. (2004). *Children With Special Needs in Early Childhood Settings : Identification, Intervention, Inclusion*. New York : Thomson.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*. Québec : *Institut de la statistique du Québec*, 6(1).
- Palacio-Quintin, E. et Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Pampalon, R., Hamel, D. et Gamache, P. (2009). Une comparaison de données socioéconomiques individuelles et géographiques pour la surveillance des inégalités sociales de santé au Canada. *Rapports sur la santé*, 20(4), 1-11.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. et Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76, 763-782.
- Pandis, M. (2001). School readiness or school's readiness? Thinking Classroom. *International Reading Association and Open Society Institute*, 3, 23-28.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*. France : De Boeck Université.
- Parlement du Canada (2008). *Mesurer la pauvreté : un défi pour le Canada*. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb0865-f.htm>.
- Park, K. A. et Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60, 1076-1081.
- Paulussen-Hoogeboom, M., Stams, G., Hermanns, J., Peetsma, T. et Van Den Wittenboer, G. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 169(3), 209-226.
- Pauzé, R. (2011). *Présentation du modèle écologique*. Repéré à http://www.cerfasy.ch/cours_modeco.php.

- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. et Yazejian, N. (2001). The relation of preschool quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Pellegrini, A. D. (2010). Play and games mean different things in an educational context. *Nature*, 467, 27.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York : Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D. et Nathan, P. E. (2010). *The Oxford handbook of the development of play*. New York : Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D. et Smith, P. K. (2005). *The Nature of Play : Great Apes and Humans*. New York : Guilford Press.
- Peng, D. et Robins, P. K. (2010). Who should care for our kids : the effects of infant child care on early child development? *Journal of Children and Poverty*, 16(1), 1-45.
- Piaget, J. et Szeminska, A. (1972). *La Génèse du Nombre*. Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual : Pre-K*. Baltimore : Brookes Publishing.
- Pianta, R. C, Cox, M. et Snow, K. (2007). *School readiness and the transition to Kindergarten in the era of accountability*. Baltimore : Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. et Bennet, E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-80.
- Pianta, R. C., Steinberg, S. et Rollins, K. B. (1995). The First Two Years of School : Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 297-312.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R. et Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years : A comparison of the influence of home care and day-care characteristics on child outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 385-396.
- Pluess, M. et Belsky, J. (2010). Differential Susceptibility to Parenting and Quality Child Care. *Developmental Psychology*, 46(2), 379-390.

- Pomerleau, A., Malcuit, G., Moreau, J. et Bouchard, C. (2005). *Contextes de vie, ressources et développement des jeunes enfants de milieux populaires montréalais*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille du Québec, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Pomerleau, A., Malcuit, G. et Julien, M. (1997). Contextes de vie familiale au cours de la petite enfance (ou comment savoir ce qui se passe dans la vie de tous les jours des bébés de divers milieux). Dans G. M. Tarabulsky et R. Tessier (dir.), *Enfance et famille – Contextes et développement*, Collection D'Enfance (p. 57-95). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P. (2010). *La réussite éducative. Texte pour le Cadre de référence du Centre du transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)*. Québec : Centre du transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Prior, M. (1999). Resilience and coping : The role of individual temperament. Dans E. Frydenberg (dir.), *Learning to cope : Developing as a person in complex societies* (p. 22-33). Oxford : Oxford University Press.
- Prupas, A. et Patella, S. (2007). La différenciation pédagogique ... Pour rejoindre tous les enfants. *Services éducatifs et complémentaires*, 1(1), 1-4.
- Purcell, T. et Rosemary, C. (2007). Differentiating instruction in the preschool classroom : Bridging emergent literacy instruction and developmentally appropriate practice. Dans L. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (p. 221-241). New York : Guilford Press.
- Raikes, H. A. et Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal*, 26, 177-190.
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox (dir.), *The transition to kindergarten* (p. 217-252). Baltimore : Brookes.
- Ramey, S. L. et Ramey, C. T. (1992). *The National Head Start/Public School Early Childhood Transition Study : An Overview*. Washington : Administration on Children, Youth, and Families.
- Ramonet, I. (1988). Une culture d'exclusion. *Le Monde diplomatique*, 17.
- Rao, N., Koong, M., Kwong, M. et Wong, M. (2003). Predictors of preschool process quality in a Chinese context. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 331-350.

- Raver, C. (2002). Emotions matter : Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report of the Society for Research in Child Development*, 16(3), 1-20.
- Raver, C. et Knitzer, J. (2002). *Ready to enter : What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three – and four-year old children*. New York : National Center for Children in Poverty.
- Reubke, P. (2009). *More Time and Space for Free Play in Early Childhood Care*. Strasbourg : European Early Childhood Education Research Association.
- Reynolds, A. J. et Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 457-480.
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A. et Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11, 133-146.
- Rigal, R., Abi Nader, A., Bolduc, G. et Chevalier, N. (2009). L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rigal, R., Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). J'agis et je grandis. Le développement moteur et psychomoteur de 6 à 9 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 11 ans en contextes éducatifs* (p. 53-118). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, J. J. et Bradley, R. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14, 179-198.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. et Cox, M. J. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Farhat, A. et Côté, S. (2006). Development and prediction of hyperactive symptoms from 2 to 7 years in a population-based sample. *Pediatrics*, 117(6), 2101-2110.

- Ross, D. P. et Roberts, P. (1997). L'épanouissement sain des enfants est-il affecté par le revenu familial? *Canadian Council on Social Development*, 21(1). Repéré à <http://www.ccsd.ca/perception/211/p211fif.htm>.
- Rowley, S. J., Helaire, L. et Banerjee, M. (2010). Reflecting upon racism : School involvement as a function of remembered discrimination in African American mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1) 83-93.
- Royer, N., Provost, M. A., Tarabulsy, G. et Coutu, S. (2008). Kindergarten Children's Relatedness to Teachers and Peers as a Factor in Classroom Engagement and Early Learning Behaviours. *Journal of Applied Research on Learning*, 2(1), 1-20.
- Rule, A. C. et Stewart, R. A. (2002). Effects of Practical Life Materials on Kindergartners Fine Motor Skills. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 9-14.
- Ruopp, R., Travers, J., Glants, R. et Coelen, C. (1979). *Children at the Center: Executive Summary. Final Report of the National Day Care Study*. Cambridge : Abt. Associates.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y. et Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship : The Haifa study of early child care. *Child Development*, 73, 1166-1186.
- Salinger, T. (2006). Policy decisions in early literacy assessment. Dans D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 427-444). New York : Guilford Press.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development : A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Sameroff, A. (1998). Environmental risk factors in infancy. *Pediatrics*, 102(5), 1287-1292.
- Sanson, A., Hemphill, S. et Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development : A review. *Social Development*, 13, 142-170.
- Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M. et Geurts, S. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centres : An experimental study. *The Journal of Child Development*, 77, 861-874.
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K. et Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence : Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*, 172, 451-462.

- Schneider, B., Keesler, V. et Morlock, L. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. Dans Organisation de coopération et de développement économiques (dir.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : how professionals think in action*. London : Temple Smith.
- Schweinhart, L. J. et Weikart, D. P. (1997). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through Age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. et Nores, M. (2005). *Lifetime effects : The High/Scope Perry Preschool study through age 40. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*. Ypsilanti : High/Scope Press.
- Seefeldt, C. et Galper, A. (2008). *Active Experiences for Active Children : Mathematics, 2/E*. Princeton : Merrill.
- Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 298, 199-209.
- Shepard, L. S., Kagan, L. et Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington : National Education Goals Panel.
- Shonkoff, J. P. et Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods : The Science of Early Childhood Development*. Washington : National Academy Press.
- Shore, R. (1998). *Ready schools : A report of the Goal 1 Ready Schools Research Group*. Washington : National Education goals Panel.
- Sink, C. A., Edwards, C. N. et Weir, S. (2007). Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233-237.
- Skemp, R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20-26.
- Smirnova, E. O. et Gudareva, O. V. (2004). Play and intentionality in modern preschoolers. *Voprosy Psichologii*, 1, 91-103.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding : Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington : RAND Reading Study Group.

- Snow, K. L. (2006). Measuring School Readiness : Conceptual and Practical Considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41.
- Snow, C. E. (2008). *Supporting language development as preparation for literacy success*. Conférence présentée dans le cadre de la 40^e Conférence internationale annuelle de Banff sur les sciences comportementales « Programme efficaces d'apprentissage en petite enfance : recherche, politiques et pratiques », Banff, Canada.
- Sousa, D. A. (2001). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Spencer, M. B. (2006). Phenomenology and Ecological Systems Theory : Development of Diverse Groups. Dans W. Damon and R. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology* (p. 829-893). New York : Wiley Publishers.
- Spieker, S. J., Nelson, D. C., Petras, A., Jolley, S. N. et Barnard, K. E. (2003). Joint influence of childcare and infant attachment security for cognitive and language outcomes of low-income toddlers. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 326-344.
- Starkey, P. (2009). Early Mathematical Development in Sociocultural Context. Berkeley : University of California. Repéré à http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Starkey_2009-11ANG.pdf.
- Starkey, P. et Klein, A. (2008). *Sociocultural influences on young children's mathematical knowledge*. In *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*. Charlotte : Information Age Publishing.
- Starkey, P., Spelke, S. et Gelman, R. (1990). Numerical abstraction by human infants. *Cognition*, 36, 97-128.
- Statistique Canada (2010). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Repéré à http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurveyetSDDS=4450etlang=fr&etdb=imdbetadm=8etdis=2.
- Stipek, D. J. (2004). *Âge d'entrée à l'école*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Montréal, Québec. Repéré à http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/transition_ecole.pdf.
- Stipek, D. J. et Byler, P. (1997). Early childhood education teachers : Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- St-Pierre, R. G. et Layzer, J. I. (1998). Improving the life chances of children in poverty : Assumptions and what we have learned. *Social Policy Report : Society for Research in Child Development*, 12, 1-25.

- St-Sauver, J. L., Barbaresi, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. et Jacobsen, S. J. (2004). Early life risk factors for attention-deficit/hyperactivity disorder : a population based cohort study. *Mayo Clinic Proceedings*, 79(9), 1124-1131.
- Szatmari, P., Offord, D. R. et Boyle, M. H (1989). Correlates, associated impairments and patterns of service utilization of children with attention deficit disorder : findings from the Ontario Child Health Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 205-217.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. et Lamb, M. E. (2004). Fathers and Mothers at Play With Their 2 and 3-Year-Olds : Contributions to Language and Cognitive Development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Tarabulsy, G., Larose, S., Pederson, D. R. et Moran, G. (2000). Comprendre le rôle de l'attachement parent-enfant dans le développement humain. Dans G. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson et G. Moran (dir), *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Thériault, J. et Doucet, M. (2010). *En jouant avec les blocs de construction ... l'enfant construit son monde*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Therriault, D., Lemelin, J.-P., Tarabulsy, G. M. et Provost, M. A. (2011). Direction des effets entre le tempérament de l'enfant et la sensibilité maternelle. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(4), 267-278.
- Tjossem, T. D. (1976). Early Intervention : Issues and Approaches. Dans T. D. Tjossem (dir.), *Intervention Strategies for High Risk Infants and Young Children* (p. 3-33). Baltimore : University Park Press.
- Toga, A. W., Thompson, P. M. et Sowell, E. R. (2006). Mapping brain maturation. *Trends in Neurosciences*, 29(3), 148-159.
- Tolan, P. H., Guerra, N. G. et Kendall, P. H. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents : Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 577-584.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandrie : ASCD.

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Herberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. et autres (2003). Differentiated instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
- Tomlinson, H. B. et Hyson, M. (2009). Developmentally Appropriate Practice in the Preschool Years – Ages 3-5 : An Overview. Dans Copple, C. et Bredekamp, S. (dir.), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (p. 111-142). Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Tout, K., Zaslow, M. et Berry, D. (2006). Quality and qualifications : Links between professional development and quality in early care and education settings. Dans M. Zaslow et I. Martinez-Beck (dir.), *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore : Brookes Publishing.
- Townsend, P. (1987). Deprivation, *Journal of Social Policy*, 16(1), 125-146.
- Toye, M. (2007). *La cohésion sociale : le contexte urbain au Canada*. Québec : Parlement du Canada. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/content/LOP/ResearchPublications/prb0756-f.htm>.
- Tramontana, M. G., Hooper, S. R. et Selzer, S. C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement : A review. *Development Review*, 8, 89-146.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. Dans R. C. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 259-277). New York : The Guilford Press.
- Tremblay, R. E. (2010). Adolescents violents : mieux vaut prévenir que punir. *PSN*, 8(2), 57-60.
- Tremblay, R. E. (2003). *Développement de l'agressivité physique depuis la jeune enfance jusqu'à l'âge adulte*. Montréal : Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.
- Tremblay, M. et Bigras, N. (2008). Les défis du travail dans un service de garde en contexte de vulnérabilité – Point de vue d'éducatrices. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*, (p. 109-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Carson, V., Choquette, L., Connor Gorber, S., Dillman, C., Duggan, M., Gordon, M. J., Hicks, A., Janssen, I., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Murumets, K., Okely, A. D., Reilly, J. J., Spence, J. C., Stearns, J. A. et Timmons, B. W. (2012). Directives canadiennes en matière d'activité physique pour la petite enfance (enfants âgés de 0 à 4 ans). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37, 357-369.

- Trentacosta, C. J. et Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*, 77-88.
- Trivette, C. M. et Dunst, C. J. (2009). Programmes communautaires de soutien aux parents. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. De V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Repéré à http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Trivette-DunstFRxp_rev.pdf.
- Tucker-Drob, E. M. (2012). Preschools reduce early academic achievement gaps : A longitudinal twin approach. *Psychological Science, 23*, 310-319.
- Turner, L. et Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 495-505.
- Ursache, A., Blair, C. et Raver, C. (2011). The Promotion of Self-Regulation as a Means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at Risk for School Failure. *Child Development Perspectives, 6*(2), 122-128.
- Van de Walle, J. A. et Lovin, L. (2006). *Teaching Student-Centered Mathematics*. Pearson : Allyn et Bacon.
- van IJzendoorn, M. (2005). Attachement à l'âge précoce (0-5 ans). Dans R. E. Tremblay, R. de V. Peters, M. Boivin et R. G. Barr (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-6). Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- van IJzendoorn, M. H. et Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural Patterns of Attachment : A Meta-Analysis of the Strange Situation. *Child Development, 59*(1), 147-156.
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Pedersen, S. et Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 429-442.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Maldonado-Carreño, C., Li-Grining, C. et Chase-Lansdale, P. L. (2010). Child care and the behavior problems of economically disadvantaged children in middle childhood. *Child Development, 81*, 1460-1475.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge : Harvard University Press.

Walpole, S., Justice, L. et Invernizzi, M. (2004). Closing the gap between research and practice : Case study of school-wide literacy reform. *Reading & Writing Quarterly*, 20(3), 261-283.

Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence–Revised*. San Antonio : Psychological Corporation.

Wells, G. (1987). *The Meaning Makers : Children Learning Language and Using Language to Learn*. Londres : Hodder and Stoughton.

London

Werner, E. E. (2007). Resilienz : ein Überblick über internationale längsschnittstudien. Dans G. Opp et M. Fingerle (dir.), *Was Kinder stärkt* (p. 311-326). München : Reinhardt.

West, J., Denton, K. et Reaney, L. M. (2000). *The Kindergarten Year : Findings from the Early Childhood Longitudinal Study : Kindergarten Class of 1998-99*. Washington : National Center for Education Statistics.

Whitebook, M., Howes, C. et Phillips, D. A. (1989). *Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America. Final Report of the National Child Care Staffing Study*. Berkeley : Child Care Employee Project.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. et Fischel, J. E. (1994). A picture book intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.

Wilkinson, R. et Pickett, K. (2009). *The Spirit Level : Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. New York: Penguin Books.

Zill, N. et West, J. (2001) *Entering Kindergarten : A Portrait of American Children When They Begin School : Findings from The Condition of Education 2000*. Washington : U.S. Department of Education, NCES.