



Le Conseil québécois
des services de garde éducatifs à l'enfance

EN LIEN DIRECT AVEC VOUS

MÉMOIRE

Déposé dans le cadre des :
Consultations sur la réussite éducative

Rédigé par :

Jacques Moreau, Ph.D.
Professeur - École de travail social
Université de Montréal

Révisé par :

Émilie Leclerc, M.Sc.
Psychoéducatrice

Déposé le 14 novembre 2016
À monsieur Sébastien Proulx
Ministre de la Famille et Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Conseil québécois des services de garde éducatifs à l'enfance

2480, chemin Sainte-Foy, bureau 110

Québec (Québec) G1V 1T6

Téléphone : 418 659-1521 ou 1 888 916-7688

Site web : www.cqsgee.qc.ca

Dépôt légal - 2^e trimestre 2016

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Ce document est disponible gratuitement sur demande.

La reproduction d'extraits est autorisée à des fins non commerciales avec mention de la source.

Toute reproduction partielle doit être fidèle au texte utilisé.

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
SECTION 1 : CE QUE DIT LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNELLE.....	5
<i>Les besoins développementaux des enfants de quatre ans</i>	<i>5</i>
<i>Les tâches développementales.....</i>	<i>5</i>
<i>L'influence de l'environnement.....</i>	<i>6</i>
<i>Le sentiment de sécurité.....</i>	<i>7</i>
<i>La maturité scolaire.....</i>	<i>8</i>
<i>En résumé.....</i>	<i>10</i>
<i>Les enfants aux prises avec de multiples conditions d'adversité et les services de garde éducatifs.....</i>	<i>10</i>
<i>L'accès aux services de garde éducatifs</i>	<i>12</i>
<i>En résumé.....</i>	<i>14</i>
<i>L'intervention précoce et la scolarisation précoce ne sont pas des synonymes.....</i>	<i>14</i>
<i>En résumé.....</i>	<i>17</i>
SECTION 2 : LES RÉFLEXIONS DES MEMBRES DU CQSGEE EN LIEN AVEC LA LITTÉRATURE.....	18
<i>Les besoins développementaux des enfants de quatre ans</i>	<i>18</i>
<i>Les enfants aux prises avec de multiples conditions d'adversité.....</i>	<i>18</i>
<i>L'accès aux services de garde éducatifs</i>	<i>19</i>
<i>La qualité des services de garde éducatifs.....</i>	<i>19</i>
<i>Le programme éducatif « Accueillir la petite enfance ».....</i>	<i>20</i>
<i>La position officielle des membres du CQSGEE.....</i>	<i>21</i>
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	23
RÉFÉRENCES.....	24

INTRODUCTION

La mission du **Conseil québécois des services de garde éducatifs à l'enfance** (CQSGEE) est de représenter les intérêts collectifs de ses membres, soit les titulaires de permis d'un service de garde éducatif à l'enfance, promouvoir et soutenir l'amélioration continue de la qualité des services de garde éducatifs.

Pour réaliser sa mission, le CQSGEE assure la communication, la consultation, la formation et l'information de manière constante et transparente avec ses membres actifs.

Le CQSGEE se reconnaît comme l'association provinciale qui répond aux besoins des corporations du réseau des services de garde tant au niveau des services offerts que de la représentation.

Dans la réalisation de sa mission et l'atteinte de sa vision, le CQSGEE s'est doté des valeurs suivantes : transparence, qualité, concertation, écoute, innovation.

Le CQSGEE représente plus de 41 000 places (CPE/BC) dans le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance au Québec.

Le CQSGEE souhaite profiter des consultations publiques portant sur la réussite éducative pour fournir certaines considérations de leurs membres ainsi que des données de la littérature scientifique et professionnelle pouvant permettre d'orienter et d'alimenter les réflexions au sujet du dossier de la maternelle à quatre ans.

SECTION 1 : CE QUE DIT LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNELLE

LES BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX DES ENFANTS DE QUATRE ANS

Tous les enfants du monde grandissent et se développent selon une séquence universelle, mais avec un rythme individuel. La nette majorité des enfants se développent bien et ne nécessitent aucune attention particulière si ce n'est que les soins, l'affection et la protection que requiert leur âge chronologique et développemental.

Par contre, certains enfants présentent une lenteur dans leur rythme de développement sans que l'on puisse en inférer un trouble ou retard alors que d'autres s'installent dans des trajectoires développementales atypiques pour des raisons biologiques ou environnementales (ex. : trouble du spectre de l'autisme (TSA), syndrome de Down, retard de développement non organique (*non organic failure to thrive*)). Dans le premier cas, on peut intervenir de manière précoce pour maximiser les potentialités et dans le deuxième cas, on peut intervenir à infléchir la courbe du déclin du développement et permettre à l'enfant de rejoindre les jalons développementaux attendus pour son âge.

Quoi qu'il en soit, tous les enfants du monde ont des besoins développementaux (*developmental needs*) auxquels les adultes qui en prennent soin doivent répondre de manière adéquate et fonctionnelle et aider ceux-ci à réaliser leurs tâches développementales (*developmental tasks*) pour l'atteinte des jalons.

LES TÂCHES DÉVELOPPEMENTALES

Les services de garde éducatifs sont là pour compléter et parfois suppléer à un environnement familial destiné à répondre à ces besoins et à cette demande de soutien aux tâches développementales. Cette mission ne peut évidemment pas se faire de n'importe quelle manière. Pour cette raison, des programmes éducatifs de toutes sortes ont été créés afin d'accomplir cette mission de façon structurée, organisée et fondée sur les connaissances scientifiques et professionnelles ou, diront certains, basées sur les données probantes (*evidence-based data*).

Comme pour la croissance physique pour laquelle les enfants ont besoin d'une saine alimentation et des soins appropriés, ils ont aussi besoin de différentes opportunités de stimulation sur les plans moteur, physique, social, émotionnel et cognitif. Pour que les jalons développementaux soient atteints, l'environnement familial et l'environnement de garde de l'enfant jouent un rôle primordial, car ils servent de médiateur à l'enfant pour qu'il puisse accomplir les tâches développementales menant à l'acquisition des diverses habiletés et compétences de plus en plus complexes au fur et à mesure qu'il grandit.

L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT

Les connaissances scientifiques sur le développement de l'enfant accumulées au cours des quarante dernières années démontrent très clairement que le développement de l'enfant est la conséquence d'une interaction complexe, subtile et nuancée entre la biologie de l'enfant (caractéristiques génétiques, physiologiques, tempéramentales, etc.) et l'environnement physique et social dans lequel il grandit. Par exemple, les données récentes en neurosciences indiquent que les relations façonnent le cerveau (*Relationships shape the Brain*; Perry et Szalavitz; 2007). Cela implique que l'environnement de l'enfant peut exercer une influence telle qu'il en influe la taille et le fonctionnement du cerveau. Entre autres, pour les enfants vivant avec de multiples conditions d'adversité, cela peut ainsi créer un marqueur biologique qui risque de générer un développement atypique et des comportements problématiques dès un très jeune âge (Boivin et al., 2012).

Cependant, nous savons aussi que si nous agissons tôt, nous pouvons modifier cette influence potentiellement négative au point de pouvoir en inverser complètement les effets. Par contre, cela doit pouvoir se faire à travers des activités provenant de programmes structurés comme il en existe en service de garde, modèle CPE, ou dans des programmes en intervention précoce.

Le développement de l'enfant ne se fait donc pas en vase clos. Il est le fruit d'une multitude d'influences à plus ou moins grande distance du système de relations autour de l'enfant.

Avec la perspective bioécologique du développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979; 2005), nous avons compris que les sources d'influence sur le développement de

l'enfant peuvent être nuisibles (facteurs de risques) ou bénéfiques (facteurs d'opportunités ou de protection) à proximité de l'enfant (facteurs proximaux : le parent, l'éducatrice, etc.) ou à distance de celui-ci (facteurs distaux : conditions de travail des parents, accessibilité et qualité de services de garde, lois de protection de l'enfance, etc.).

Dans cette perspective, l'environnement d'un service de garde devient un prolongement « naturel » de l'environnement familial offrant à l'enfant l'ensemble des opportunités nécessaires à un bon développement ou dans certains cas, un environnement « fonctionnel » pour un « rattrapage » de retard de développement venant suppléer à un environnement familial mal ajusté (dysfonctionnel) pour répondre adéquatement aux besoins développementaux de l'enfant.

Les besoins développementaux et les tâches développementales qui y sont liées sont nombreuses, variées, subtiles et se complexifient au fur et à mesure de la croissance et du développement. Nous n'en ferons pas la nomenclature ici et nous renvoyons le lecteur à certaines sources pour un rappel de ces notions (Ferland, 2004; 2005; Fournier et L'Écuyer, 2006; Gauthier et al., 2009; Montagner, 2006; Stassen Berger, 2000).

Rappelons cependant que les enfants de quatre ans ont des besoins qui leur sont propres et qu'ils ont des tâches développementales à accomplir qui leur sont spécifiques. En effet, l'enfant de quatre ans doit compléter et raffiner sa maîtrise du langage, raffiner sa capacité d'entrer en relation avec les autres enfants, trouver des solutions verbales et non agressantes en cas de conflit, continuer dans sa progression vers l'autorégulation émotionnelle (autocontrôle) et commencer à se discipliner, à développer les capacités d'altruisme et d'empathie, à accepter mieux les frustrations, à mieux tolérer les délais pour satisfaire ses besoins, à commencer à prendre des initiatives, à faire des dessins identifiables, à dessiner un bonhomme têtard, à raffoler des histoires, à distinguer les parties de la journée, à comprendre certaines notions de durée, à raffiner la motricité fine et globale en lien avec l'alimentation, l'habillement et l'hygiène. Comme nous pouvons le constater, la majorité des jalons développementaux à atteindre et les tâches à accomplir pour y arriver réfèrent en grande partie aux aspects sociaux, affectifs et langagiers du développement.

Le sentiment de sécurité

L'enfant de quatre ans ne possède pas encore tous les outils développementaux

nécessaires pour le sortir d'un environnement de stimulation (qu'il soit familial ou de garde) connu à l'intérieur duquel il se sent en sécurité affective et relationnelle et par conséquent, est en état de réaliser les tâches développementales nécessaires pour l'acquisition des habiletés requises pour son adaptation à l'univers scolaire de la maternelle à cinq ans. À cet âge, le sentiment de sécurité est fondamental pour libérer l'enfant de toute forme d'anxiété et ainsi le rendre disponible aux actions socioéducatives structurantes lui permettant de progresser harmonieusement dans son développement global. La réalisation d'un tel objectif et le souci du respect du développement socio affectif de l'enfant et de son sentiment de sécurité concorde bien avec les principes édictés par la pédagogie sociale, mais cadre mal avec une philosophie de scolarisation pré primaire avec tout ce que cela implique.

LA MATURITÉ SCOLAIRE

Si l'on porte maintenant une attention particulière à la préparation à l'école (*School Readiness*) ou à la maturité scolaire à la petite enfance, c'est pour s'assurer que les enfants possèdent toutes les habiletés et compétences requises pour bien s'adapter aux exigences de l'univers scolaire, car nous savons qu'une mauvaise transition entre le milieu familial ou le service de garde et l'école prédispose les enfants à une série d'échecs dès le primaire; ceci conduisant à un décrochage scolaire dès les premières années du secondaire. La maturité scolaire se définit comme étant « le degré de préparation des enfants pour l'école » (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008).

L'enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais

En 2008, une enquête menée dans la grande région de Montréal (*Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*) nous renseigne bien à ce sujet. Cette enquête a été réalisée auprès des enfants de maternelle 5 ans. Au total, 10 000 enfants ont été évalués, ce qui représente 71 % du nombre total des enfants fréquentant la maternelle 5 ans dans la région à ce moment. Comme son nom l'indique, l'enquête avait pour but d'évaluer la maturité scolaire de cette population. Ainsi, à l'aide de l'*Instrument de mesure sur le développement de la petite enfance* (IMDPE), une mesure a été prise afin d'obtenir un indicateur fiable du niveau de développement de ces enfants à leur entrée à l'école. Cet instrument s'attarde à mesurer cinq domaines de maturité scolaire, chacun représentant une sphère de développement de l'enfant.

Les cinq domaines de maturité scolaire¹

Santé physique et bien-être

Développement physique général, motricité fine et globale, préparation physique pour entamer la journée d'école (alimentation et habillement adéquat), propreté, ponctualité, état d'éveil.

Compétence sociale

Habilités sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs et des adultes, respect des règles et des routines de la classe, habitudes de travail et autonomie, curiosité.

Maturité affective

Comportement pro social et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions.

Développement cognitif et langagier

Intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage.

Habilités de communication et connaissances générales

Capacité à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales.

Les résultats

Ainsi, les résultats de *l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais* (2008) ont révélé des informations pour le moins inquiétantes. En effet, 35 % des enfants de cinq ans du grand Montréal présentaient un manque de maturité scolaire dans au moins un des cinq domaines de maturité scolaire. Ce pourcentage grimpe à 42 % pour les enfants vivant dans des quartiers défavorisés.

Quelques faits intéressants

Voici quelques informations complémentaires : les filles ont de meilleurs scores que les garçons, plus les parents sont scolarisés plus les enfants ont de meilleurs scores et plus les enfants sont âgés, meilleurs sont les résultats à l'échelle de maturité scolaire.

Les enfants de quatre ans

Nous pouvons nous questionner sur les résultats que nous pourrions obtenir si une enquête similaire était menée auprès des enfants âgés de quatre ans. Il y a fort à parier que le pourcentage des enfants en manque de maturité scolaire augmenterait de façon très significative, au point même de déterminer que l'ensemble des enfants de quatre ans ne sont pas prêts pour l'école. Non pas pour des raisons sociales, mais surtout pour des raisons se rapportant à un jalon développemental non approprié pour l'univers scolaire dans le contexte québécois actuel.

¹ Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). En route pour l'école! : Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Québec : Gouvernement du Québec.

EN RÉSUMÉ

Ainsi, du point de vue du respect de l'enfant de quatre ans dans son développement et de correspondance avec les théories du développement néopagétienne, néovygotskyenne et de l'attachement, il semble tout à fait raisonnable d'en arriver à la conclusion que dans le contexte québécois de service de garde éducatif à l'enfance et d'éducation préscolaire et primaire, le meilleur environnement pour aider les enfants de quatre ans à faire les apprentissages dont ils ont besoin pour s'adapter à l'école, reste, après l'environnement familial, un environnement CPE avec un programme d'actions socioéducatives enchâssé à l'intérieur d'une philosophie de pédagogie sociale structurante.

LES ENFANTS AUX PRISES AVEC DE MULTIPLES CONDITIONS D'ADVERSITÉ ET LES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS

La préoccupation actuelle des sociétés occidentales à l'égard de la petite enfance est en lien direct avec l'augmentation des connaissances scientifiques et professionnelles concernant les meilleures pratiques d'intervention et d'actions éducatives envers les jeunes enfants et ce, dans un souci d'offrir les meilleures opportunités à un développement harmonieux à tous les enfants, mais plus particulièrement aux plus démunis.

Les recherches des quarante dernières années démontrent, de manière constante, que la présence de facteurs de risque dans la vie des jeunes enfants a des répercussions tout au long de la vie (Boivin et al., 2012; Moreau et El-Hachem, 2012).

La qualité des interactions

Au-delà des différents types de service de garde, c'est la qualité de ces derniers qui exerce la plus grande influence sur la qualité du développement des enfants nourrissons, trottineurs et préscolaires et ce, dans toutes les sphères de développement (CSE, 2012; Palacio-Quintin, 2000). Un enjeu majeur pour en arriver à des impacts significatifs auprès des enfants en difficulté dans leur développement global est celui de la qualité des interactions dans le milieu de garde.

Or, cette qualité des interactions est directement liée au nombre d'enfants dont doit s'occuper une éducatrice (ratio enfants/éducatrice). Si l'on souhaite avoir un réel impact sur le développement des enfants provenant d'un milieu défavorisé (comme ce ne sont pas tous les enfants de ces milieux qui sont menacés dans leur développement, nous préférons l'expression enfant aux prises avec des conditions d'adversité à son développement) et ne pas les mettre en danger dans leur sentiment de sécurité face à leur environnement de garde à l'intérieur duquel ils ont bâti des relations significatives, il ne faut absolument pas remettre en question le ratio des enfants de quatre ans en CPE et encore moins les exposer à un ratio de 1/18 comme le souhaite actuellement le ministère de l'Éducation. S'attaquer à ce ratio, ce serait comme s'attaquer à l'un des principes fondamentaux derrière une pratique efficace à la petite enfance. Pallacio-Quintin faisait déjà des recommandations importantes à cet égard dans son article en 2000. Comment se fait-il que nous en soyons encore (presque) au même point en 2016? Les décideurs sont-ils devenus aveugles devant les données probantes des dernières années et sourds face aux avis et recommandations des experts consultés?

Les Initiatives 1,2, 3 GO!

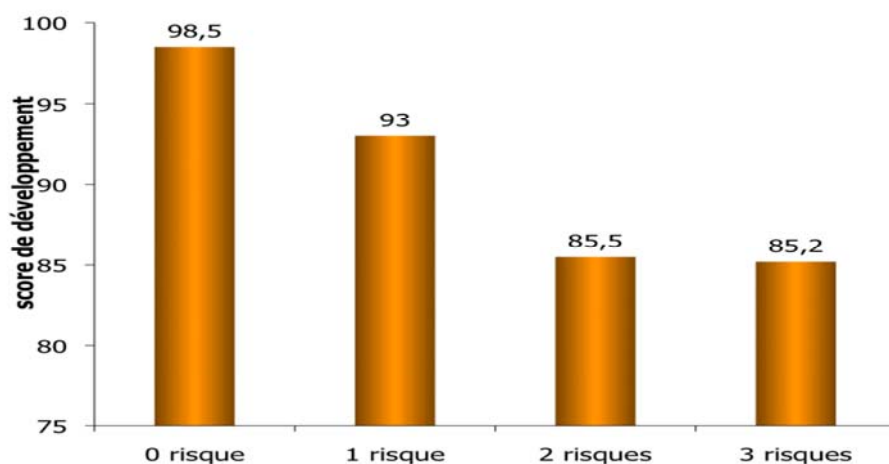
Les Initiatives 1, 2, 3 Go! sont le fruit des conclusions du rapport *Un Québec fou de ses enfants* publié en 1991 dans lequel on confirmait l'action délétère des facteurs de risques sur la qualité du développement des enfants. Il fallait donc mobiliser les communautés pour installer des environnements soucieux du bien-être des tout-petits. Ces initiatives ont existé pendant plus de dix ans et certaines existent encore. Nous avons appris de ces initiatives que l'environnement physique et social peut faire une grande différence dans le développement des jeunes enfants, y compris l'environnement des services de garde éducatifs.

En effet, plus de 1800 enfants âgés entre 20 et 40 mois provenant de quartiers défavorisés de la grande région montréalaise ont fait l'objet d'évaluations systématiques de la qualité de leur développement le tout réparti en quatre cohortes distinctes aux deux ans entre 1998 et 2006.

De ces évaluations, nous avons appris que la qualité du développement cognitif diminue significativement avec le cumul de risque (voir figure plus bas) (Denis et al., 2005), confirmant, en contexte québécois, les résultats des études provenant de partout dans le monde depuis des dizaines d'années. Nous avons aussi appris que cette qualité du développement cognitif était fortement corrélée avec le nombre de jouets éducatifs et

le temps de stimulation à la maison, ainsi qu'avec la fréquentation d'un service de garde (Bigras et al., 2008; Bigras et al., 2009). Peu importe le cumul de risques dans la vie des enfants, ceux qui fréquentaient un service de garde éducatif présentaient de meilleurs scores de développement cognitif que les autres.

Ce résultat suggère fortement que les actions éducatives réalisées dans les CPE correspondent à ce que l'on attend d'un programme d'intervention en petite enfance qui présente les critères nécessaires aux pratiques efficaces et à la production d'impacts significatifs sur le développement global des enfants. L'expertise pour contribuer à la qualité du développement des jeunes enfants, y compris ceux vivant dans des milieux défavorisés, existe donc déjà dans le réseau des services de garde du Québec incluant les enfants de quatre ans.



L'ACCÈS AUX SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS

Doherty (2007) est un auteur qui s'est intéressé à la préparation que l'on offre aux enfants pour leur entrée scolaire. Il affirme que les programmes communautaires visant à soutenir les enfants pour leur entrée à l'école sont, non seulement efficaces, mais relèvent aussi d'une grande importance.

Le contexte de l'offre des services de garde éducatifs

En effet, selon Doherty, les programmes se doivent d'être accessibles, c'est-à-dire qu'ils

doivent être offerts près des communautés, là où les parents se sentiront à l'aise de consulter. Ils se doivent également d'être financés à bon escient, afin qu'ils puissent être pleinement fonctionnels et efficaces.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) supporte cet argumentaire. Cependant, le Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale mentionne qu'actuellement les services de garde éducatifs « de qualité demeurent difficiles d'accès pour les familles des milieux défavorisés. » (CSE 2016; page 9).

Dans cette perspective, le CSE stipule dans son avis intitulé Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services « qu'il faut assurer rapidement l'accès de 90 % des enfants de quatre ans à des services éducatifs réglementés par l'État, [et qu'] il faut créer en CPE les places qui manquent. » (CSE 2012; page 77).

Pour ce faire, le gouvernement du Québec doit rapidement offrir, aux enfants de 4 ans provenant de milieux défavorisés, des places et ce, aux mêmes conditions d'accès qu'en milieu scolaire. À cet effet, le CSE mentionne que le gouvernement du Québec devrait offrir la « gratuité complète et universelle des services de garde éducatifs à l'enfance offerts aux enfants de 4 ans » (CSE 2012; page 78). En effet, cette mesure permettrait « d'assurer une plus grande fréquentation dans les milieux défavorisés et des retombées positives sur le développement des enfants. » (CSE 2012; page 78).

Le contenu des programmes visant la préparation des enfants pour leur entrée à l'école

En s'inspirant du modèle danois, Bente (2009) apporte une importante nuance relativement à ces programmes d'intervention précoce visant à faciliter l'entrée à l'école des jeunes enfants. En effet, l'auteur affirme que l'accent devrait être mis sur des activités en lien avec le développement social des enfants plutôt que sur les apprentissages plus théoriques (par exemple : apprendre à compter ou à réciter l'alphabet).

Selon Bente, les enfants bénéficieraient davantage d'un programme qui les prépare aux interactions sociales entre écoliers, à la tolérance et à l'acceptation des autres. Des

activités favorisant le développement de l'empathie et de la solidarité sont bénéfiques. Aussi, instaurer un système, au sein du programme, où la démocratie règne et où chaque enfant a un droit de parole est à privilégier et ce, dans le but de préparer les enfants aux concepts de justice et d'équité sociale et de prévenir l'intimidation dans les écoles.

Pour ce faire, des activités simples de jeu en équipe, des ateliers de conversation entre enfants et des présentations simplifiées sur des sujets en lien avec l'acceptation, la différence et la culture sont favorables. Ce type d'activité contribue au bon développement cognitif des enfants, notamment au niveau du langage, en plus de continuer à mettre en valeur tout au long de leur vie. Enfin, établir dès un très jeune âge, chez les enfants interagissant dans le groupe, une politique de tolérance zéro face à l'intimidation, fondée sur le respect et sur l'ouverture à autrui, est extrêmement bénéfique, selon Bente.

EN RÉSUMÉ

Tous ces paramètres qui offrent aux jeunes enfants des opportunités pour un meilleur développement global correspondent assez bien aux principes de la pédagogie sociale et aux actions éducatives réalisées dans le modèle CPE. Le modèle CPE est unique et permet à de nombreux enfants de profiter des meilleures opportunités pour un développement harmonieux. Comme le suggère le CSE, il suffit d'atteindre l'objectif de 90 % d'enfants de quatre ans en CPE pour atteindre l'objectif d'amélioration des compétences des enfants provenant de milieux défavorisés pour leur entrée à l'école.

L'INTERVENTION PRÉCOCE ET LA SCOLARISATION PRÉCOCE NE SONT PAS DES SYNONYMES

C'est dans la perspective de prévention de la trajectoire d'échecs successifs menant à l'abandon scolaire que se situe le débat autour de la scolarisation précoce des enfants de quatre ans, plus particulièrement ceux vivant en contexte de défavorisation, et du meilleur environnement éducatif pour que se concrétise cette mission de prévention précoce du décrochage.

L'intervention précoce

Il est permis de tenter un rapprochement entre le courant de l'intervention précoce à la petite enfance et le développement d'un réseau de service de garde réglementé. Depuis le début des programmes *HeadStart* au milieu des années soixante aux États-Unis, les initiatives pour donner de meilleures chances aux jeunes enfants aux prises avec de multiples conditions d'adversité se sont multipliées tant en quantité qu'en diversité (Ramey et Ramey, 1998; Shonkoff et Meisels, 2000). Ces programmes visaient et visent toujours l'optimisation du développement du jeune enfant confronté à de multiples facteurs de risque. Tout comme les programmes en services de garde éducatifs, les programmes d'intervention précoce reposent sur une structure d'activités organisées dans le but de produire des impacts positifs dans les compétences et les habiletés des enfants en fonction de leur âge chronologique ou développemental. Par exemple, l'application de *Jouer c'est magique* est issue directement de l'un de ces programmes américains; le *High Scope Perry Preschool Project*. La seule différence réside dans le fait que le programme issu de *High Scope* a été adapté pour servir l'ensemble des enfants québécois âgés entre trois et cinq ans alors qu'il était préalablement destiné à des populations à risque.

L'intervention précoce vise donc la « stimulation » d'enfants présentant des conditions particulières d'adversité ou présentant, à un jeune âge, des signes d'un développement cognitif, socioaffectif ou moteur atypique afin de les amener vers un développement global harmonieux.

Les actions éducatives en services de garde éducatifs visent à ce que les enfants de tout âge soient soumis de façon adéquate et fonctionnelle à des activités organisées de « stimulation » afin de leur assurer un développement global harmonieux.

Plusieurs CPE pourraient facilement devenir des lieux de mise en application de programmes d'intervention précoce auprès de certains enfants en situation de retard ou de trouble du développement tellement les structures d'activités organisées en fonction du développement des jeunes enfants se ressemblent et se rejoignent. En effet, le modèle CPE possède plusieurs des caractéristiques inhérentes à ce que l'on estime constituer les principes de base des pratiques efficaces (Best Practices) en intervention précoce.

Nous en avons dénombré 18, mais voici les six qui semblent les plus importants à considérer dans des interventions efficaces à la petite enfance (voir Moreau et El-Hachem, 2012; Malcuit et Pomerleau, 2005;) :

1. Plus un programme débute tôt dans la vie des enfants, plus importants seront ses effets.
2. Un programme efficace est un programme qui agit directement sur l'enfant.
3. Un programme qui agit directement sur l'enfant est toujours plus efficace quand ses actions sont soutenues et poursuivies dans et par la famille.
4. Il est essentiel de toujours bien ajuster le programme au niveau de développement de l'enfant.
5. Viser petit, concentrer ses actions sur des buts humbles (mais atteignables) et agir sans attendre que le monde change.
6. Il faut s'assurer, tout au long de sa durée, que le programme est effectivement bien appliqué.

Ces principes généraux rejoignent très bien ce qui est déjà appliqué dans les installations qui accueillent des enfants aux prises avec des conditions d'adversité et de développement atypique de cause non organique dans une réponse adéquate et fonctionnelle aux besoins développementaux de ces enfants et des enfants tout-venant fréquentant le même service de garde éducatif et cela, dans le respect des exigences de la pédagogie sociale.

La scolarisation précoce

La scolarisation précoce ou l'éducation pré primaire ou préscolaire (selon les différents auteurs) ne vise pas l'optimisation du développement global de l'enfant dans le respect de son rythme individuel d'apprentissage, mais plutôt le développement des compétences et des habiletés nécessaires à son adaptation aux exigences de l'univers scolaire selon des normes d'apprentissage prédéterminées par diverses institutions

étatiques en éducation (langage, l'écriture, la lecture, les mathématiques et les connaissances générales).

Cette façon de voir correspond à une pédagogie traditionnelle et à tout le mouvement de « maturité scolaire » ou de « préparation à l'école » (*School Readiness*) ou l'on s'attend à ce que l'enfant se conforme aux procédures scolaires dites normales. Cette manière de percevoir l'acquisition des compétences et des habiletés chez les enfants est en contradiction flagrante avec les données récentes sur la façon dont les enfants apprennent et les pratiques efficaces à un développement harmonieux à la petite enfance.

Bigras (2010) nous rappelle qu'une position nuancée semble émerger concernant une pédagogie efficace à la petite enfance. Deux études réalisées au début des années 2000, une au Royaume-Uni (EPPE, 2003; Siraj-Blatchford et al., 2003) et l'autre en Australie (Thorpe et al., 2004), ont mené à la conclusion qu'une pédagogie efficace comprend des interactions traditionnellement associées avec la notion d'enseignement, des cadres d'apprentissage enrichissants et une « pensée partagée sur la durée » pour élargir l'apprentissage des enfants. Toujours selon Bigras (2010), une méta analyse des différents types de programmes aux Pays-Bas amène à la conclusion que c'est en visant simultanément des objectifs cognitifs et socio émotionnels grâce à une programmation structurée que l'on obtient les résultats cognitifs les plus durables (Leseman, 2002). À l'instar de Bigras (2010), il est permis d'affirmer raisonnablement que « ces résultats ne sont pas incompatibles avec la démarche de pédagogie adoptée dans la tradition de la pédagogie sociale. »

EN RÉSUMÉ

Les services de garde, avec leurs infrastructures, leurs objectifs éducatifs et leurs structures d'activités pédagogiques, possèdent déjà tous les éléments pour réaliser de l'intervention précoce (lorsque requis) dans une perspective d'optimisation du développement global et de l'éducation dans une vision de pédagogie sociale dans le respect du rythme développemental des enfants et des jalons développementaux à atteindre pour tous les enfants, y compris les enfants de quatre ans. Ce type de pédagogie novatrice correspondrait à ce que l'on pourrait définir comme étant de la pédagogie sociale structurante ou des actions socioéducatives structurantes typiques au modèle CPE du Québec.

SECTION 2 : LES RÉFLEXIONS DES MEMBRES DU CQSGEE EN LIEN AVEC LA LITTÉRATURE

LES BESOINS DÉVELOPPEMENTAUX DES ENFANTS DE QUATRE ANS

Bien au-delà du débat qui s'opère autour de la légitimité de la maternelle 4 ans, les membres du CQSGEE sont quant à eux particulièrement soucieux du bien-être et du développement harmonieux de ces enfants. En effet, la préoccupation première des membres se situe au niveau du respect des besoins généraux et individuels qui sont spécifiques aux enfants de quatre ans. Ainsi, en regard des jalons développementaux que les enfants de quatre ans ont à atteindre, des tâches développementales qu'ils doivent accomplir pour y parvenir, de l'importance cruciale d'un environnement de stimulation connu et sécurisant leur permettant d'être disponibles face à l'acquisition d'habiletés nouvelles, leur niveau de maturité scolaire ainsi que l'expertise scientifique et professionnelle à ce sujet, les membres du CQSGEE en arrivent à la conclusion que les services de garde éducatifs à l'enfance répondent adéquatement à ces besoins et que les enfants de quatre ans devraient y demeurer puisqu'après l'environnement familial, l'environnement CPE demeure le meilleur contexte éducatif pour permettre à ces enfants de faire les apprentissages dont ils ont besoin pour pouvoir ensuite bien s'adapter à l'école.

LES ENFANTS AUX PRISES AVEC DE MULTIPLES CONDITIONS D'ADVERSITÉ

En lien avec les informations scientifiques et professionnelles, les membres du CQSGEE estiment que les services éducatifs mettent en place des actions éducatives efficaces auprès des enfants défavorisés permettant ainsi d'avoir un impact positif sur le développement global de ceux-ci. Il est donc possible de conclure que l'expertise permettant de contribuer au développement harmonieux des jeunes enfants, y compris ceux aux prises avec de multiples conditions d'adversité existe déjà à l'intérieur du réseau des services de garde éducatifs du Québec. Par ailleurs, au départ, le projet de loi n° 23 adopté en 2013 visait l'accès à la maternelle 4 ans uniquement pour la clientèle dite défavorisée. Malheureusement, dans ce dossier, les membres du CQSGEE déplorent *le fait que le gouvernement ne s'est pas attardé au respect des critères énoncés lors de la mise en place de la maternelle à temps plein à 4 ans pour cette clientèle*. Ainsi, des enfants n'ayant pas ce profil fréquentent actuellement ces services.

L'ACCÈS AUX SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS

Les membres du CQSGEE sont en accord avec les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans son avis intitulé : Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services, à l'effet que les enfants de quatre ans doivent demeurer dans les CPE et « qu'il faut assurer rapidement l'accès de 90 % des enfants de quatre ans à des services éducatifs réglementés par l'État, [et qu'] il faut créer en CPE les places qui manquent. » (CSE 2012; page 77).

Les membres du CQSGEE partagent également l'avis du CSE par rapport au fait que le gouvernement du Québec doit rapidement offrir, aux enfants de quatre ans provenant de milieux défavorisés, des places et ce, aux mêmes conditions d'accès qu'en milieu scolaire, c'est-à-dire la gratuité universelle. Cette mesure aurait un impact positif en augmentant la fréquentation des services de garde éducatifs par les enfants défavorisés et par le fait même sur le développement global de ceux-ci.

LA QUALITÉ DES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS

Selon les membres du CQSGEE, au-delà de l'accès aux services, la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants est cruciale. Il faut maintenir et améliorer la qualité des services éducatifs de tous les types de milieux qui accueillent les enfants de 4 et 5 ans en agissant à la fois sur les aspects structurels de la qualité (ex : ratio et taille des groupes, formation des professionnels travaillant auprès des enfants, qualité des lieux, présence d'un programme éducatif structurant, etc.) et sur la qualité des processus (ex : qualité des activités éducatives, qualité des interactions humaines et pédagogiques entre l'adulte et l'enfant, etc.). L'intervention portant sur les aspects structurels renvoie généralement à des normes imposées par l'État, qui, selon le CSE, devrait revoir à la baisse les ratios de la maternelle et des services de garde en milieu scolaire. La qualité des processus est plus dynamique. Elle suppose, entre autres, l'amélioration des contenus de formation initiale des enseignantes (particulièrement pour mieux tenir compte des particularités du préscolaire), le rehaussement des exigences quant à la formation des responsables des services de garde en milieu familial et la nécessité que toutes les nouvelles éducatrices en CPE ou en garderie soient dûment qualifiées. La qualité des processus suppose également la concertation de tous les secteurs concernés

dans l'offre de formation continue aux différents intervenants et la diversification des mesures de soutien professionnel qui leur sont offertes.

Le CSE propose des actions sur les différents aspects liés à la qualité après avoir réaffirmé la pertinence d'une approche centrée sur le développement global, sur l'enfant actif dans l'apprentissage et l'importance de soutenir une approche pédagogique appropriée au développement optimal des enfants. À cette fin, le CSE suggère d'accompagner le programme d'éducation préscolaire d'un guide. Enfin, il retient que la recherche sur la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants devrait être développée au Québec.

LE PROGRAMME ÉDUCATIF « ACCUEILLIR LA PETITE ENFANCE »

Lorsque sondé au sujet du programme éducatif du ministère de la Famille, les membres mentionnent que celui-ci fait l'unanimité. En effet, tous s'entendent pour dire que l'outil est complet, adaptable à tous les milieux et qu'il permet aux corporations une application selon leurs valeurs éducatives. Cependant, nous constatons que le programme éducatif parle de l'essentiel et qu'il nous faut retravailler son application lors de nos actions éducatives afin de viser l'amélioration continue de celles-ci. Bien entendu, nous ne pouvons parler d'amélioration continue de la qualité sans mentionner le fait qu'une certaine uniformisation des pratiques éducatives et de l'application du programme éducatif serait souhaitable. Par ailleurs, il serait intéressant que l'on puisse se doter d'un outil permettant de procéder à l'évaluation de l'application du programme éducatif autant en milieu familial qu'en installation.

La qualité des interactions

En regard de la littérature, les membres du CQSGEE partagent l'argumentaire à l'effet que le ratio enfants de quatre ans/éducatrice dans les services de garde éducatifs ne doit absolument pas être remis en question. En effet, ce contexte est à la base même de la qualité des interactions qui, elle, a un impact significatif sur le développement global des enfants, entre autres, ceux issus de milieux défavorisés.

La formation du personnel éducateur

Une formation de mise à niveau devrait également être offerte au personnel éducateur

à tous les trois ans. De plus, les membres du CQSGEE soulèvent la possibilité de rendre accessibles, au personnel éducateur œuvrant auprès des enfants de quatre ans, des outils de formation complémentaires afin d'accroître leurs connaissances quant aux besoins spécifiques de cette clientèle.

L'accessibilité à des services professionnels

Les membres du CQSGEE croient nécessaire la mise en place et l'accessibilité à des services professionnels (ex. : orthophoniste, psychoéducateur, ergothérapeute, etc.) pour soutenir les actions éducatives afin de travailler activement à l'amélioration continue de ces mêmes actions. Le jumelage et le mentorat sont des avenues à envisager. En effet, au même titre que le personnel enseignant, les membres du personnel éducateur ont besoin d'un guide pour orienter leurs actions éducatives afin qu'elles soient adaptées à chacun des enfants accueillis, respectant ainsi leurs besoins individuels, leur rythme personnel et par le fait même leur unicité. Dans chacune des installations et ce, peu importe la taille et la disposition géographique de celles-ci, la présence d'une ressource professionnelle favorisant l'application de l'action éducative est plus qu'espérée. Cette personne pourrait soutenir l'utilisation d'une trousse normalisée d'activités portant sur des sphères spécifiques du développement de l'enfant. La possibilité du partage de ressources du genre entre les CPE d'un même territoire est avancée.

La transmission d'informations entre les milieux de garde éducatifs et les milieux scolaires

Bien entendu, l'arrimage entre le programme éducatif et l'intégration scolaire est plus que nécessaire. À cet effet, les membres du CQSGEE croient que les programmes des deux instances devraient partager un langage commun afin de favoriser la transition entre les milieux. De plus, les membres du CQSGEE font également une recommandation à l'effet qu'un outil de transmission d'informations uniforme soit implanté afin de standardiser les pratiques et que les milieux scolaires puissent bénéficier de l'expertise des services de garde éducatifs facilitant ainsi l'adaptation des enfants faisant leur entrée à l'école.

La position officielle des membres du CQSGEE

Nous ne pouvons cacher notre inquiétude face au dossier de la maternelle à temps plein à quatre ans. Les commissions scolaires ne sont pas prêtes à accueillir des enfants de cet

âge (ex : manque de ressources humaines, financières et matérielles, etc.). De plus, leurs installations ne sont pas adaptées à ceux-ci (ex. : salles de bain, espaces communs, ratio, bruit, rythme, etc.). Il est également difficile de passer sous silence le fait que les parents ne soient pas nécessairement consultés et pourtant, ce sont eux qui sont les premiers concernés par le respect des besoins de leurs enfants.

Ensuite, à la lumière des données de la littérature scientifique et professionnelle, dont l'expertise du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et ses recommandations, ainsi que l'expertise du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance en ce qui concerne la qualité des actions éducatives, pour le CQSGEE et ses membres, il est clair que les enfants de quatre ans doivent demeurer dans les services de garde éducatifs. En effet, à cet âge, les enfants de quatre ans ont besoin d'un milieu de vie adapté à leurs besoins développementaux spécifiques afin de développer leurs habiletés en vue d'atteindre la maturité scolaire qui se mesure selon les facteurs suivants : santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales. L'atteinte des jalons du développement passe par les actions éducatives mises en place dans les services de garde éducatifs subventionnés et ce sont justement ces endroits qui sont les mieux placés pour atteindre les objectifs visés.

Pourquoi le sont-ils? Parce que ce sont des milieux de vie où l'on travaille à faire en sorte que les enfants acquièrent les habiletés cognitives, langagières, psychomotrices et socioaffectives selon les principes de la pédagogie sociale et en fonction des jalons développementaux attendus à la petite et à la jeune enfance. De plus, les actions éducatives mises en place de façon planifiée, organisée et structurée en fonction des exigences du programme éducatif sont tout à fait en mesure de répondre aux besoins développementaux de tous les enfants y compris ceux de quatre ans. Les services de garde éducatifs subventionnés sont des milieux de vie fonctionnels et adéquats pour le développement des enfants et pour l'acquisition des habiletés complexes dont ils ont besoin pour se préparer à la vie. **S'ils sont bien préparés à la vie, selon les principes de la pédagogie sociale, ils seront prêts pour l'école et pour les exigences de la maternelle à 5 ans.**

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Le modèle CPE constitue un environnement éducatif de qualité et propose un programme d'actions socioéducatives structurantes qui se situent en ligne droite avec les principes de base à une pratique efficace de l'intervention précoce à la petite enfance et aussi avec les principes de la pédagogie sociale, qui, comme on le sait, est reconnue comme étant la mieux placée pour respecter les besoins développementaux des jeunes enfants. Compte tenu des besoins développementaux particuliers des enfants de quatre ans et des tâches développementales spécifiques qu'ils doivent réaliser pour atteindre les jalons attendus, l'environnement des CPE est le meilleur pour y répondre et pour offrir les meilleures opportunités pour l'accomplissement de leurs tâches développementales. De plus, selon les paramètres des théories de l'attachement et du développement socioaffectif, l'environnement connu du service de garde éducatif constitue l'environnement le plus sécurisant, après l'environnement familial, avant la transition à l'école à la maternelle cinq ans. Par conséquent, **le CQSGEE et ses membres recommandent :**

- 1) Que les enfants de quatre ans du Québec ou ceux qui auront éventuellement quatre ans demeurent dans l'environnement CPE.
- 2) Qu'une table de concertation conjointe soit rapidement créée pour discuter des réels besoins des enfants de quatre ans.
- 3) Que l'on prenne les moyens pour, qu'à court terme, 90 % des enfants de quatre ans du Québec obtiennent une place en CPE.
- 4) Que l'on prenne les moyens pour, qu'à court terme, la gratuité universelle des services de garde éducatifs soit offerte à tous les enfants de quatre ans ayant par le fait même une incidence positive sur la fréquentation des enfants issus de milieux défavorisés.
- 5) Que les mots « de garde » soient retirés de l'appellation « services de garde éducatifs à l'enfance » afin que les milieux deviennent des « services éducatifs à la petite enfance » permettant ainsi de modifier les perceptions erronées et de faire reconnaître socialement l'apport professionnel de ces organisations auprès de la petite enfance. En ce sens, *le Conseil québécois des services de garde éducatifs à l'enfance* initiera le mouvement en modifiant le nom de l'organisation.

RÉFÉRENCES

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *En route pour l'école! : Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Québec : Gouvernement du Québec.

Bente, J. (2009) A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21.

Bigras, N. (2010). Des services de garde pour soutenir les parents et accroître le partenariat entre les services destinés à la petite enfance. Dans Théolis, M., Bigras, N., Desrochers, M., Brunson, L., Régis, M.

Prévost, P. (2010) *Le projet 1,2, 3 GO! Place au dialogue. Quinze ans de mobilisation autour des tout petits et de leur famille*. Québec: PUQ.

Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M., Cantin, G., Brunson, L. et Guay, M-C. (2009). Stress parental, soutien social, comportement de l'enfant et fréquentation des services de garde. *Revue Enfance, Famille et Générations*, no 10, printemps.

Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de Psychoéducation*, vol 37,1, 1-26.

Bouchard, C. et al., (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec, ministère de la Santé et des Services Sociaux. Éditeur Officiel du Québec.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. A bioecological model of human development*. New York, Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development :Experiments by Nature and Design*. Cambridge MA : Harvard University Press.

Bruer J.T. (2002). *Tout est-il joué avant 3 ans?* Paris: Odile Jacob.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Avis à la Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport. Québec: Gouvernement du Québec.

Denis, E., Malcuit, G., 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*, vol, 33, 2, 44-66.

Doherty, G. (2007). Ensuring the best start in life: targeting versus universality in early childhood development. *IRPP Choices*, 13(8).

EPPE (2003). The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project. A longitudinal study. <<http://k1.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/index.htm>>

Ferland, F. (2004). *Le développement de l'enfant au quotidien. Du berceau à l'école primaire*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine.

Ferland, F. (2005). *Et si on jouait? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine.

Gauthier, Y., Fortin, G., Jéliu, G. (2009). *L'attachement, un départ pour la vie*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine.

Kagan, J. (2000). *Des idées reçues en psychologie*. Paris: Odile Jacob.

Leseman, P. (2002). *Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*. Paris : OCDE.

Fournier, M. et Lécuyer, R. (2006). *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.

Malcuit, G. et Pomerleau, A. (2005). Les principes qui se retrouvent dans les pratiques efficaces pour le développement optimal des jeunes enfants. Montréal : UQAM Dept de Psychologie, Laboratoire d'Étude du Nourrisson (LEN). Document inédit.

Montagner, H. (2006). *L'arbre enfant. Une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris: Odile Jacob.

Moreau, J., El-Hachem, L. (2012). Guide de lecture sur les principes à la base des pratiques efficaces en intervention à la petite enfance pour les programmes PACE et PCNP. Document inédit rédigé pour l'Agence de Santé Canada.

Moreau, J. Latulippe, R., Poirier, M., Vaillancourt, C. (2011). La Grille d'Évaluation du Développement de l'enfant de 0 à 5 ans (GED). De la recherche à l'intervention en petite enfance. Dans N. Bigras, C. Bouchard, G. Cantin (Dir); *L'échange de connaissances en petite enfance: comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens*. Québec : PUQ.

Moreau, J., Léveillée, S., Roy, C.(1998) « Vulnérabilité et interaction mère-nourrisson : illustration De conditions nécessaires mais non suffisantes à l'efficacité de l'intervention précoce », *Santé mentale au Québec.*, XXIII (1), 187-213.

National Research council and Institute of Medicine,Board on Children, Youth and families. (2000). *From neurons to neighborhoods. The science of early childhood Development*. Washington: National Academy Press.

Palacio-Quintin, E. (2000). Les services de garde et le développement de l'enfant. ISUMA, automne 2000, pages 25-30.

Perry, B., et Szalavitz, M. (2007). *The boy who was raised as a dog*. New York: Basic Books.

Pomerleau, A, Malcuit, G., Moreau, J., Bouchard, C. avec la collaboration de : Blanchard, D., Denis, E., Goulet, J., Gratton, G., Brunson, L., Cormier, N., Bastien M-F. (2005). *Contextes de vie, ressources et développement de jeunes enfants de milieux populaires montréalais*. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.

Ramey, C. T., et Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. (2003). The EPPE Case Studies. Technical Paper 10. Londres : University of London, Dept for éducation and employment.

Schweinhart, L., J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40: Summary, Conclusions and Frequently Asked Questions*. Ypsilanti, Mich, USA : High/Scope Educational Foundation.

Shonkoff J.P. et Meisels S. J. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stassen Berger, K. (2000). *Psychologie du Développement*. Montréal : Modulo Éditeur.

Théolis, M., Bigras, N., Desrochers, M., Brunson, L., Régis, M., Prévost, P. (2010) *Le projet 1,2, 3 GO! Place au dialogue. Quinze ans de mobilisation autour des tout-petits et de leur famille*. Québec: PUQ.

Thorpe, K., Tayler, C., Bridgstock, R., Grieshaber, S., Skoien, P., Danby, S., Petriwskyj, A. (2004). Preparing for school. Report of the Queensland Preparing for school Trials 2003/4. Australie, Queensland Government, Dept of Education and the Arts.