



CCE – 008M
C.P. – P.L. 5
Services de l'éducation
préscolaire



Mémoire du Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance (CQSEPE)

Présenté aux membres de la :
Commission de la culture et de l'éducation

Dans le cadre des :
Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi no 5 :
Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard
des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans.

Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance

2480, chemin Sainte-Foy, bureau 110

Québec (Québec) G1V 1T6

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

Site web : www.cgsepe.ca

En collaboration avec :

Jacques Moreau, Ph.D.

Professeur - École de travail social

Université de Montréal

Dépôt légal - 2019

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.

INTRODUCTION

La mission du Conseil québécois des services éducatifs à la petite enfance (CQSEPE) est de représenter les intérêts collectifs de ses membres, soient les centres de la petite enfance (CPE) et les bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial (BC), ainsi que promouvoir et soutenir l'amélioration continue de la qualité des services éducatifs.

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

Le CQSEPE est une association provinciale reconnue, crédible et influente qui améliore concrètement la qualité des services éducatifs à la petite enfance par sa représentation politique, ses activités, ses services et ses communications.

Dans la réalisation de sa mission et l'atteinte de sa vision, le CQSEPE s'est doté des valeurs suivantes : intégrité, transparence, excellence, proactivité et perspicacité.

Le CQSEPE représente plus de 45 000 places (CPE/BC) dans le réseau des services de éducatifs à la petite enfance au Québec.

Le CQSEPE souhaite profiter des consultations particulières et auditions publiques sur le Projet de loi n° 5 modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux enfants âgés de 4 ans pour fournir certaines considérations de ses 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.

Les propos tenus dans ce mémoire sont grandement inspirés par le contenu du nouveau programme éducatif, *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille, 2019).

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 (Bergen, 2008).

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. Dans le premier cas, on peut intervenir de manière précoce, comme c'est le cas dans les services éducatifs en CPE et en milieu familial public 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 ont des besoins développementaux auxquels les adultes qui en prennent soin doivent répondre de manière adéquate et fonctionnelle et aider ceux-ci à réaliser leurs tâches pour l'atteinte des jalons. Pour plusieurs raisons que nous tenterons de démontrer dans ce texte, la maternelle 4 ans pourrait être considérée comme un facteur de risque au développement harmonieux du jeune enfant.

Bien au-delà du débat qui s'opère autour de la légitimité de la maternelle 4 ans, les membres du CQSEPE sont particulièrement soucieux du bien-être et du développement harmonieux de ces enfants. En effet, la préoccupation première 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 CQSEPE en arrivent à la conclusion que les services éducatifs à la petite enfance répondent adéquatement à ces besoins et que les enfants de quatre ans devraient y demeurer pour leur permettre de faire les apprentissages dont ils ont besoin pour pouvoir ensuite bien s'adapter à l'école.

Les tâches développementales

Les services éducatifs à la petite enfance 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 plateformes éducatives de toutes sortes ont été créées 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.

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 éducatif 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 (Bergen, 2008; Steinberg et al., 2011; Mercer, 2016). Pour ce faire, des communications quotidiennes avec les parents sont nécessaires et ce soutien à la parentalité est bien présent dans les services éducatifs à la petite enfance et le sera encore davantage au cours des prochaines années avec l'utilisation du dossier de l'enfant mis en place par le ministère de la Famille.

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 ou

développemental qui risquent de générer un développement atypique et des comportements problématiques dès un très jeune âge. (Parker et al., 1988; McLoyd, 1998; Japel, 2008; Leventhal et Newman, 2010; Boivin et al., 2012; Weizman et al., 2014; KLebanov et Travis, 2015)

Cependant, nous savons aussi que si nous agissons tôt, nous pouvons modifier cette influence potentiellement négative au point de pouvoir en modifier et même en inverser les effets (Bronfenbrenner, 1974; Ramey et Ramey, 1998; Moreau et al., 1998; Shonkoff et Meisels 2000; Campbell et al., 2001; Brooks-Gunn, 2003; Schweinhart et al., 2005). Par contre, cela doit pouvoir se faire à travers des activités provenant de programmes structurés comme il en existe en service éducatifs en CPE ou en milieu familial public.

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; Denis et al., 2005; Pomerleau et al., 2005; Wachs, 1999), 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 éducatifs, lois de protection de l'enfance, etc.).

Dans cette perspective, l'environnement d'un service éducatif 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. À cet effet, il importe de mentionner que dans les services éducatifs, le dépistage précoce est effectué dès le jour 1 de la fréquentation d'un enfant, avec des outils professionnels conçus à cet effet (comme le GED : Moreau et al., 2011; voir Beaugregard et al., 2010), donc **bien avant l'âge de 4 ans**. Des ratios à échelle humaine servent également bien cet aspect.

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 (Bergen, 2008; Ferland, 2004; 2005; Fournier et L'Écuyer, 2006; Gauthier et al., 2009; Montagner, 2006; Steinberg et al., 2011; Tarabulsky et al., 2005).

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 le sentiment d'efficacité personnelle (Self efficacy : Bandura, 1997) 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 éducatif) 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 socioaffectif 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. En effet, les services éducatifs sont des milieux de vie sécuritaires et adaptés aux besoins réels des tout-petits. L'accès à la fratrie est également un atout considérable pour venir combler les besoins en matière de sécurité affective.

La maturité scolaire

Si l'on porte maintenant une attention particulière à la préparation à l'école 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 les services éducatifs à la petite enfance 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*) et une autre plus récente à l'échelle nationale (Simard et al., 2018) nous renseignent bien à ce sujet. L'enquête montréalaise 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

Habiletés 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.

Habiletés 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.

L'enquête plus récente tend à confirmer ces résultats à quelques nuances près, et montre aussi que certaines régions administratives du Québec présentent un portrait plus négatif de la maturité scolaire comparativement à l'ensemble du Québec.

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.

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 des jalons développementaux non encore suffisamment atteints pour l'univers scolaire dans le contexte québécois.

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 fonctionnaliste, néopagétienne, néovygotskyenne et de l'attachement, il semble tout à fait raisonnable d'en arriver à la conclusion que dans le contexte québécois de services éducatifs à la petite 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 service éducatif avec un programme d'actions socioéducatives enchâssé à l'intérieur d'une philosophie de pédagogie sociale structurante en concordance avec le nouveau programme éducatif *Accueillir la petite enfance*.

Les enfants aux prises avec de multiples conditions d'adversité et les services éducatifs à la petite enfance

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 pour un développement harmonieux à tous les enfants, mais plus particulièrement aux plus

démunis atteints ou à risque dans la qualité de leur différentes sphères de développement.

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 (Parker et al., 1988; Kaler et al., 1994;; McLoyd, 1998; Schweinhart et al., 2005; Japel, 2008; Leventhal et Newman, 2010; ; Cyr et al., 2010; Boivin et al., 2012; Johnson et al., 2013 ;Weizman et al., 2014; KLebanov et Travis, 2015).

La qualité des interactions

Au-delà des différents types de services éducatifs, c'est la qualité de ces derniers qui exerce la plus grande influence sur la qualité du développement des enfants et ce, dans toutes les sphères de développement (CSE, 2012; Bigras, 2010; Bigras et al., 2009; Bigras et al., 2008; 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 éducatif. Le processus d'évaluation de la qualité mis en place par le ministère de la Famille se veut, par ailleurs, un pas de plus vers l'amélioration continue des pratiques éducatives et la quête d'une qualité constamment en croissance. De plus, 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 atteints ou à risque dans la qualité de leur développement (comme ce ne sont pas tous les enfants de ces milieux qui sont menacés dans leur développement, nous préférons l'expression « enfants de milieu défavorisé atteints ou à risque dans la qualité de leur développement ») et ne pas les mettre en danger dans leur sentiment de sécurité face à leur environnement éducatif 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 1/16 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 2019 ? Les décideurs sont-ils devenus aveugles devant les données probantes des dernières années et sourds face aux avis et recommandations des experts consultés?

En lien avec les informations scientifiques et professionnelles, les membres du CQSEPE estiment que les services éducatifs mettent en place des actions éducatives efficaces auprès des enfants permettant ainsi d'avoir un impact positif sur le développement global de ceux-ci. Il devient donc de plus en plus difficile de nier 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 éducatifs du Québec.

Le programme Agir tôt pour la réussite de nos enfants

En janvier dernier, le gouvernement du Québec a lancé le programme *Agir tôt pour la réussite de nos enfants*, une plateforme informatique qui donnera accès aux parents à des questionnaires permettant l'évaluation du profil développemental de leur enfant. À partir des réponses à ces questionnaires, l'enfant pourra être orienté plus rapidement vers les services appropriés et être pris en charge par une équipe multidisciplinaire le plus tôt possible, afin d'assurer sa réussite scolaire. Un rehaussement des services de détection précoce et d'intervention est également prévu, notamment en profitant de la vaccination de 18 mois pour observer l'évolution de l'enfant et l'orienter vers une évaluation plus poussée, au besoin (Ministère de la santé et des services sociaux, 2019).

Par cette initiative louable, le gouvernement du Québec reconnaît donc que le dépistage précoce ne se fait pas à partir de 4 ans, mais le plus tôt possible comme c'est le cas pour les tout-petits qui fréquentent un service éducatif.

L'accès aux services éducatifs à la petite enfance

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 éducatifs en CPE et en milieu familial public

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 CSE dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale mentionne qu'actuellement les services éducatifs « de qualité demeurent difficiles d'accès pour les familles des milieux défavorisés. » (CSE 2012; 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 des places à tous les enfants de 4 ans et ce, aux mêmes conditions d'accès qu'en milieu scolaire. À cet effet, le CSE mentionne que le gouvernement du Québec devrait proposer la « **gratuité complète et universelle des services éducatifs à la petite enfance offerts aux enfants de 4 ans** » (CSE 2012; page 78).

Les membres du CQSEPE partagent également l'avis du CSE par rapport au fait que le gouvernement du Québec doit rapidement offrir des places à tous les enfants de quatre ans 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 éducatifs par les enfants, réduisant aussi l'ampleur de la liste d'attente centralisée, et par le fait même sur le développement global de ceux-ci et ce, à moindre coût pour les contribuables québécois.

Plus largement, il est essentiel d'accélérer, de façon marquée, le développement de nouvelles places afin d'offrir aux familles du Québec, une place pour tous les enfants âgés entre 0 et 5 ans.

Le contenu des programmes visant la préparation des enfants pour leur entrée à l'école à l'âge de 5 ans

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 les aspects socioaffectifs du développement tout au long de leur vie (Schweinhart et al., 2005). 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.

Dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui est appliqué dans l'ensemble des services éducatifs à la petite enfance, toutes les sphères sont présentes (développement physique et moteur, développement langagier, développement cognitif et développement social et affectif). Le soutien émotionnel est donc une partie intégrante de l'équation visant à maximiser le potentiel de chacun des enfants qui fréquente un service éducatif.

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 les services éducatifs en CPE et en milieu familial public. Ces services éducatifs sont uniques et permettent à de nombreux enfants de profiter des meilleures opportunités pour un développement harmonieux.

Les services éducatifs à la petite enfance œuvrent quotidiennement à atteindre l'un des grands objectifs de la Stratégie 0-8 ans, celui de faire en sorte que, d'ici 2025, 80 % d'enfants qui commencent leur scolarité le fassent sans présenter de facteur de vulnérabilité pour leur développement (Tout pour nos enfants, 2018).

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 vulnérabilité, 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 services éducatifs réglementés. 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 (Nelson III et al., 2005; Olds et al., 2005; Ramey et Ramey, 1998; Sameroff, 2005; 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 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. Il est à noter que les fondements du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* sont également tirés de ce programme *High Scope*.

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 éducatifs visent à ce que les enfants de tout âge soient soumis de façon adéquate et fonctionnelle aux apprentissages actifs, comme le suggère le nouveau programme éducatif proposé par le ministère de la Famille, et ce, afin de leur assurer un développement global harmonieux.

Les services éducatifs sont des lieux de mise en application de programmes d'intervention précoce, dès le jour 1 de la fréquentation, 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, les services éducatifs à la petite enfance possèdent plusieurs des caractéristiques inhérentes à ce que l'on estime constituer les principes de base des pratiques efficaces en intervention précoce.

Des auteurs en dénombrent 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.

L'accueil personnalisé, le dépistage précoce effectué dès le jour 1 de la fréquentation et le suivi du développement de l'ensemble des enfants font des services éducatifs, des milieux idéaux pour actualiser cette affirmation.

2. Un programme efficace est un programme qui agit directement sur l'enfant.

Les services éducatifs sont dans l'obligation de fournir une plateforme pédagogique en lien direct avec le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*.

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.

Le contact quotidien et privilégié avec les familles permet aux services éducatifs d'offrir un soutien à la parentalité qui amène des suivis réguliers et professionnels pour maximiser le développement global des tout-petits. L'arrivée prochaine du dossier de l'enfant viendra renforcer cet élément déjà bien ancré dans les pratiques des services éducatifs.

4. Il est essentiel de toujours bien ajuster le programme au niveau de développement de chaque enfant impliqué dans le programme.

Les services éducatifs ne peuvent pas être mieux placés pour répondre à cette exigence, car le respect de l'unicité de l'enfant est l'un des principes de base du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*.

5. Viser petit, concentrer ses actions sur des buts humbles (mais atteignables) et agir sans attendre que le monde change.

Dans les services éducatifs, l'enfant est le propre agent de son développement, il est vrai. Mais pour que cela soit, il doit être soutenu par un adulte bienveillant et acteur conscient en tant que guide (Cloutier, 2012) et modèle (Bandura, 2006; 1977) ce qui tend à être le cas dans les services éducatifs à la petite enfance, et comme le suggère le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*.

6. Il faut s'assurer, tout au long de sa durée, que le programme est effectivement bien appliqué.

Cet avis est partagé et les services éducatifs seront soumis à un rigoureux processus d'évaluation de la qualité mis en place par le ministère de la Famille.

Ces principes généraux rejoignent donc très bien ce qui est déjà appliqué dans les services éducatifs 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 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 éducatifs en CPE ou en milieu familial public, avec leurs infrastructures, leurs

objectifs éducatifs et leurs structures d'activités pédagogiques, possèdent déjà tous les éléments pour réaliser du dépistage 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 ceux 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 des services éducatifs à la petite enfance du Québec.

L'accessibilité à des services spécialisés

Les membres du CQSEPE croient nécessaire la mise en place et l'accessibilité à des services spécialisés (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, 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 spécialisée favorisant l'application de l'action éducative est plus qu'espérée. D'ailleurs, une demande en ce sens a été déposée par le CQSEPE au ministère de la Famille dans le but que des sommes importantes soient accordées dans les prochaines règles budgétaires. Cette ressource spécialisée pourrait soutenir l'utilisation d'une trousse normalisée d'activités portant sur des sphères spécifiques du développement de l'enfant en plus de favoriser l'intégration des notions du nouveau programme éducatif et l'application du dossier de l'enfant.

La transmission d'informations entre les milieux 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 CQSEPE 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 CQSEPE 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 éducatifs facilitant ainsi l'adaptation des enfants faisant leur entrée à l'école à 5 ans.

La position officielle des membres du CQSEPE

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 n'ont pas été 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 éducatifs à la petite enfance en ce qui concerne la qualité des actions éducatives, pour le CQSEPE et ses membres, il est assez clair que les enfants de quatre ans doivent demeurer dans les services 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 fonctions exécutives, développement langagier, habiletés de communication et connaissances générales. L'atteinte des jalons du développement passe par les actions éducatives mises en place dans les services 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 peu importe leur milieu de provenance et leurs conditions de vie y compris ceux de quatre ans. Les services 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. De surcroît, des observations pouvant mener à un dépistage précoce sont effectuées dès le jour 1 de la fréquentation.

Les services éducatifs ont pour leur dire que si les enfants 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

Les services éducatifs en CPE et en milieu familial public proposent 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 services éducatifs 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 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 CQSEPE et ses membres recommandent :**

- 1)** Que les enfants de quatre ans du Québec ou ceux qui auront éventuellement quatre ans demeurent dans l'environnement des services éducatifs. En ce sens, le CQSEPE recommande le retrait du projet de loi n° 5.
- 2)** Qu'une large consultation publique des parents soit rapidement déployée afin que les parents puissent s'exprimer sur ce sujet d'une importance sociétale et qui les concerne directement.
- 3)** Qu'un amendement soit effectué à la *Loi sur les services de garde éducatifs à*

l'enfance pour y intégrer le droit de fréquentation des enfants de 0-5 ans au même titre que celui prévu à la *Loi sur l'instruction publique*.

- 4) Que l'on continue à prendre les moyens (amélioration continue des pratiques et une place pour tous les enfants du Québec) pour qu'en 2025, 80 % d'enfants qui commencent leur scolarité le fassent sans présenter de facteur de vulnérabilité pour leur développement.
- 5) Que le gouvernement du Québec mette en place des actions pour valoriser le réseau des services éducatifs en CPE et en milieu familial public et l'application du principe d'apprentissage par le jeu.
- 6) Que l'on prenne les moyens pour, qu'à court terme, la gratuité universelle des services éducatifs soit offerte à tous les enfants de quatre ans.
- 7) Que l'on prenne les moyens nécessaires pour renforcer les liens de collaboration entre le réseau des services éducatifs à la petite enfance et le réseau de la santé et des services sociaux afin de maximiser les interventions précoces.
- 8) 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 éducatifs à la petite enfance* a initié le mouvement en 2017 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.

Bandura, A. (2006). *Psychological modeling : conflicting theories*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman

Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Beauregard, D., Comeau, L., Poissant, J. (2010.) *Avis scientifique sur le choix d'un outil de mesure du développement des enfants 0-5 ans dans le cadre des Services Intégrés en Périnatalité et Petite Enfance* . Québec : Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ).

Bergen, D. (2008). *Human Development. Traditional and contemporary Theories*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice-Hall.

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.

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.

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.

Bronfenbrenner U. (1974) Is early intervention effective? *Early childhood education journal*, 2 (2): 14-18.

Brooks-Gunn, J. (2003) Do you believe in magic? What we can expect from early childhood intervention programs. *Social policy report, society for research in child development*, 17(1): 3-15.

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

Campbell, F.A., Pungello, E.P., Miller-Johnston, S., Burchinal, M., Ramey, C.T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, (2), 231-242.

Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec: PUQ.

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.

Cyr, C., Euser, E.M., Bakermans-Kranenburg, M. J., et Van Ijzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganisation in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology*, 22, 87-108

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.

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

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

Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec. *Choix IRPP*, 14(8), 46 p.

Johnson, D. P., Rhee, S. H., Whisman, M. A., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2013). Genetic and environmental influences on negative life events from late childhood to adolescence. *Child Development*, 84(5), 1823–1839. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12055>.

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

Kaler, S., & Freeman, B. J. (1994). Analysis of environmental deprivation: Cognitive and social development in Romanian orphans. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 35(October), 769–781. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01220.x>.

Klebanov, M. S. et Travis, A. D. (2015). *The critical role of parenting in human development*. New York : Routledge

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

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.

Leventhal, T., et Newman, S. (2010). Housing and child development. *Children and Youth Services Review*, 32(9), 1165–1174.

McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.

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

Mercer, J. (2016). *Thinking Critically about Child Development. Examining Myths and Misunderstandings*. Third Edition. Los angeles : Sage.

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., Léveillé, 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.

Nelson III, C.A., Zeanah, C.H., Fox, N.A., Marshall, P.J., Smyke, A.T., Guthrie, D. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children : the Bucharest early intervention project. *Science*, 318, 1937-1940.

Olds, D., Sadler, L., et Kitzman, H. (2007) Programs for parents of infants and toddlers: recent evidence from randomized trials. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(3-4): 355-391.

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

Parker, S., Greer, S. et Zuckerman, B. (1988). Double jeopardy : The impact of poverty on early child development. *The Pediatrics Clinics of North America*, 35 (6), 1227-1240.

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.

Preparing for school. Report of the Queensland Preparing for school Trials 2003/4. Australie, Queensland Government, Dept of Education and the Arts.

Programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (2019) Québec : Gouvernement du Québec.

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

Sameroff, A. (2005) The science of infancy: academic, social, and political agendas. *Infancy*, 7(3): 219-242.

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., J. Montie, Z. Xiang, S. Barnett, C. R., Belfield, C. R., et Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.

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

Simard, M., Lavoie, A., et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 126 p.

Steinberg, L., Bornstein, M. H., Lowe Vandell, D. et Rook, K. S. (2011). *Lifespan Development. Infancy through adulthood*. Belmont, CA : Wadsworth Cengage Learning.

Stratégie 0-8 ans *Tout pour nos enfants* (2018) Québec : Gouvernement du Québec.

Tarabulsy, G., Larose, S., Pederson, D. R., & Moran, G. (2000). *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Québec : PUQ.

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).

Wachs, T. D. (1999) *Necessary But Not Sufficient. The respective roles of single and multiple influences on individual development*. Washington D.C. : American Psychological Association

Weitzman, C., Edmonds, D., Davagnino, J., & Briggs-Gowan, M. J. (2014). Young Child Socioemotional/Behavioral Problems and Cumulative Psychosocial Risk. *Infant Mental Health Journal*, 35(1), 1–9.

