

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES, FAMILIALES  
ET PRÉSCOLAIRES DES ENFANTS  
ET LEURS LIENS AVEC LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER  
EN MATERNELLE 5 ANS

ESSAI DOCTORAL PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
TATIANA MALETSKAYA

JANVIER 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai n'aurait pas pu se faire sans la contribution de plusieurs personnes. Je souhaite d'abord remercier ma directrice d'essai, Christa Japel, pour la qualité de son encadrement et son soutien. Sa confiance et ses judicieux conseils m'ont permis d'accomplir ce projet qui me tenait à cœur. Je souhaite également lui adresser ma reconnaissance pour avoir eu l'opportunité de travailler au sein de son projet de recherche et de contribuer avec mon essai à la banque de recherches sur les maternelles au Québec. Je remercie également France Capuano et Marc Bigras d'avoir accepté d'être les évaluateurs externes.

Je désire adresser mes sincères remerciements à plusieurs professeurs et professeures de l'UQAM grâce auxquels j'ai pu approfondir mes connaissances et habiletés en recherche. Je ne saurais passer sous silence la collaboration de Hugues Leduc, conseiller-statisticien à l'UQAM qui m'a guidée lors des analyses statistiques.

Je tiens à remercier également mes superviseuses, Dre Isabelle Gagnon, Dre Leonor Cunha Rêgo, Dre Maria-Cristina Gonzalez qui m'ont accompagnée au cours de mes internats et de mon travail en tant que doctorante. Votre soutien, vos conseils et votre généreux partage de connaissances m'ont soutenue non seulement dans le cheminement doctoral, mais aussi dans le cheminement d'intégration comme une professionnelle immigrante.

Mon passage au doctorat aura été parsemé de défis et de changements personnels, ainsi je souhaite remercier mes chers amis Oksana, Lise et André qui ont toujours été présents avec leur précieux soutien, compréhension et encouragement. Je désire aussi remercier ma chère amie, Hamida, qui a traversé le doctorat à mes côtés, qui m'a outillée dès le début de mon parcours avec ses précieux conseils et ses encouragements dans les moments les plus difficiles. Je tiens à remercier mes parents, Olga et Yuriy, qui m'ont toujours encouragée à continuer mes études, bien qu'ils soient à des dizaines de milliers de kilomètres.

Enfin, les mots me manquent pour remercier à sa juste valeur mon conjoint, Dominic, pour sa présence, sa patience, sa sensibilité, sa compréhension, son soutien constant et sa bonne humeur à toute épreuve lors de ces six dernières années de mon parcours universitaire. Tes encouragements

soutenus ont contribué à l'avancement de mon travail. Ton soutien m'est inestimable. Un merci tout spécial à ma fille adorable, Vassilissa, qui a fait preuve d'une énorme patience et de compréhension lorsque sa maman était indisponible pendant la rédaction des travaux universitaires.

Un remerciement tout spécial à mes grands-parents, Alexey et Antonina, qui veillent sur moi d'en haut. Merci pour votre amour inconditionnel qui a illuminé mon chemin depuis ma petite enfance jusqu'à aujourd'hui. Merci de m'avoir enseigné à aimer, à croire en moi-même et à chercher la vérité, et de m'avoir donné la confiance d'être fidèle à moi-même. Votre douce présence m'a procuré les forces et le courage de continuer et de finaliser mon cheminement. C'est grâce à toi, dédouchka, grâce aux valeurs que tu m'as transmises et grâce à nos conversations qui datent de plus que 15 ans, et grâce à ta chaleur et à tes prières, babouchka, je suis rendue à ce jour de la soutenance.

## **DÉDICACE**

Avec une grande reconnaissance

À mon rayon du soleil Vasilissa,

À l'homme de ma vie Dominic

Et en votre douce mémoire, mes chers grands-parents, Tossya et Alyosha.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iv
LISTE DES FIGURES .....	vii
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 CADRE THÉORIQUE.....	3
1.1 Problématique .....	3
1.2 Recension des écrits .....	10
1.2.1 Les facteurs environnementaux associés à la réussite éducative.....	10
1.2.2 Le développement cognitif et langagier comme facteurs de la préparation à l'école .....	13
1.2.3 Les liens entre les caractéristiques individuelles de l'enfant et la réussite éducative .....	14
1.2.3.1 L'âge de l'enfant.....	14
1.2.3.2 Le sexe de l'enfant.....	15
1.2.4 La famille comme composante de la réussite éducative .....	17
1.2.4.1 Scolarité des parents .....	19
1.2.4.2 Type de la famille.....	21
1.2.5 Les expériences préscolaires et la réussite éducative .....	23
1.3 Objectif et question de recherche .....	26
CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE .....	28
2.1 Participants et procédures.....	28
2.2 Instruments de mesure.....	29
2.2.1 Variable dépendante - le développement cognitif et langagier .....	29
2.2.2 Variables indépendantes.....	30
2.2.2.1 Type de famille.....	30
2.2.2.2 Niveau d'éducation de la mère .....	31
2.2.2.3 Revenu familial .....	31
2.2.3 Variables de contrôle.....	32
2.2.4 Variable modératrice .....	32
2.3 Éthique .....	34
CHAPITRE 3 RÉSULTATS.....	36

3.1 Analyse des données .....	36
3.2 Statistiques descriptives (Corrélations entre les variables).....	37
3.3 Résultats de la régression .....	39
CHAPITRE 4 DISCUSSION.....	45
4.1 Limites de l'étude et pistes pour des futures recherches.....	49
CONCLUSION.....	52
ANNEXE A Questionnaire autoadministré de l'enseignante maternelle 5 ans - 2016.....	55
ANNEXE B Questionnaire sur les caractéristiques familiales et de l'histoire préscolaire de l'enfant .....	65
ANNEXE C Certificat d'approbation éthique .....	68
ANNEXE D Formulaire d'information et de consentement (parents – maternelle 5ans) .....	69
ANNEXE E Formulaire d'information et de consentement (enseignant(e) - maternelle 5 ans)....	74
BIBLIOGRAPHIE .....	77

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.2.1.1. Modèle bioécologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 2006) traduit et adapté de Rivara et Le Menestrel (2016).....	11
Figure 3.3.1. Lien entre le niveau de développement cognitif et langagier des enfants en fonction de la fréquentation de maternelle 4 ans et le type de la famille.....	44

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.2.4.1. Caractéristiques des variables indépendantes.....	33
Tableau 2.2.4.2. Variables de contrôle – sexe et l’âge de l’enfant.....	34
Tableau 3.2.1. Coefficients de corrélation entre les variables à l’étude.....	39
Tableau 3.3.1. Résultats de la régression linéaire multiple.....	42
Tableau 3.3.2. Analyse post-hoc du lien de niveau de développement cognitif et langagier en fonction du type de la famille et fréquentation de maternelle 4 ans.....	43

## RÉSUMÉ

Cet essai vise à vérifier si la fréquentation de la maternelle 4 ans a un impact sur le développement cognitif et langagier de l'enfant mesuré à la fin de la maternelle 5 ans en considération du niveau de scolarité de la mère, du revenu familial et du type de famille. Cette analyse a été effectuée en utilisant les données d'un échantillon provenant du projet « Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieu défavorisé », réalisé par Christa Japel. Des caractéristiques individuelles, familiales et scolaires associées à la préparation à l'école ont été mesurées par des entrevues téléphoniques avec les parents des enfants et à l'aide d'un questionnaire portant sur la préparation à l'école, rempli par l'enseignante de maternelle 5 ans, soit l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE).

Afin de répondre à la question de la recherche, une analyse des corrélations entre les variables à l'étude a été suivie par une analyse de régression linéaire multiple. Les résultats de la corrélation nous indiquent que le revenu familial est plus faible dans les constellations familiales autre que la famille biparentale et les enfants de familles biparentales sont moins susceptibles d'avoir fréquenté une maternelle 4 ans. De plus, les résultats des corrélations nous démontrent que le niveau de développement cognitif et langagier augmente avec l'âge de l'enfant et dépend du type et revenu de la famille dans lequel grandit l'enfant.

Les résultats de la régression confirment que le niveau d'éducation de la mère, le fait de vivre dans une famille biparentale et l'âge de l'enfant sont les prédicteurs importants du développement cognitif et langagier de l'enfant. Le revenu familial n'est pas associé de façon significative au développement cognitif et langagier de l'enfant. La fréquentation d'une maternelle 4 ans s'avère marginalement associé au développement cognitif et langagier des enfants vivant dans d'autres constellations familiales que celui avec leurs deux parents biologiques. Cependant, cette étude n'est pas en mesure de confirmer l'effet de modération de la fréquentation d'une maternelle 4 ans entre les caractéristiques de l'enfant et de sa famille, et le développement cognitif et langagier.

Mots clés : maternelle 4 ans, développement cognitif et langagier, scolarité de la mère, réussite éducative, milieu défavorisé, revenu familial, type de la famille.

## ABSTRACT

This work aims to verify whether attendance of pre-school for 4-year-olds has an effect on the child's cognitive and language development measured at the end of kindergarten attended at age 5 while taking into account the mother's level of education, family income and type of family. This analysis was carried out by using data from the project "Pre-School for 4-Year-Olds: the Quality of the Educational Environment and its Contribution to School Readiness Among Children in Disadvantaged Neighborhoods", carried out by Christa Japel. Individual, family and educational characteristics associated with school readiness were measured via telephone interviews with the children's parents and using a questionnaire on school readiness, completed by the teacher of the 5-year-old kindergarten, using the Early Childhood Development Instrument (ECDI).

To answer the research question, a correlation analysis of the included variables was followed by a multiple linear regression analysis. The correlation results reveal that family income is lower in family constellations other than the two-parent family and children from two-parent families are less likely to have attended pre-school at age 4. In addition, the correlation results show that the level of cognitive and language development increases with the age of the child and depends on the type of family in which the child grows up. The regression results confirm that the mother's level of education, living in a two-parent family and the child's age are significant predictors of the child's cognitive and language development at age 5. Family income is not significantly associated with the child's cognitive and language development. Attendance of pre-school at age 4 appears to be marginally associated with the cognitive and language development of children living in family constellations other than with their two biological parents. However, this study is not able to confirm the moderating effect of attending pre-school at age 4 between the characteristics of the child and his/her family, and cognitive and language development.

Keywords: 4-year-old kindergarten, cognitive and language development, mother's education, educational success, disadvantaged environment, family income, family type.

## INTRODUCTION

La réussite éducative constitue une base importante dans l'intégration sociale de chaque citoyen. De manière générale, elle repose à la fois sur l'acquisition de savoirs scolaires, sur l'intégration d'autres savoirs, de valeurs, d'attitudes et de comportements propices au fonctionnement en société, de même que sur la préparation à l'insertion professionnelle. De plus, l'achèvement des études secondaires est une exigence normative pour la réussite sur le marché du travail. Par ailleurs, les statistiques indiquent que 13,5 % des jeunes au Québec ne réussissent pas à terminer leurs études secondaires (Ministère de l'Éducation, 2022). De nombreuses recherches portent sur les déterminants et les composantes de la réussite éducative. Les résultats font état d'un large éventail de facteurs associés à la réussite et au rendement scolaires. En effet, on observe un lien entre d'une part les caractéristiques individuelles de l'enfant, son milieu familial, ses expériences préscolaires, et d'autre part sa réussite éducative (Bouffard *et al.*, 2005; Cloutier, 2005; Duclos, 2008; Laurin *et al.*, 2015b; Lessard, 2008; Letarte *et al.*, 2008; Saint-Laurent, 2000).

De nombreuses recherches effectuées dans plusieurs pays concluent à l'importance de l'éducation préscolaire pour la réussite éducative ultérieure. Elles démontrent un impact positif sur le développement socioaffectif, le comportement et le développement cognitif chez les enfants (Desrosiers, 2013; Geoffroy *et al.*, 2010; Irwin *et al.*, 2007; Kholoptseva, 2016; Lefebvre et Merrigan, 2002; Melhuish *et al.*, 2015; Nores et Barnett, 2010). Les chercheurs sont d'avis qu'investir dans la petite enfance est un moyen de prévention pour améliorer le bien-être des enfants qui grandissent dans des contextes de vulnérabilité et des enfants ayant des besoins particuliers (Currie et Aizer, 2016; Drange et Havnes, 2015; Grobon *et al.*, 2019; Lubotsky et Kaestner, 2016; Melhuish *et al.*, 2015).

L'importance du développement harmonieux de l'enfant est reconnue non seulement par les chercheurs, mais aussi par les praticiens. Le développement de l'enfant pendant les premières années de sa vie est étroitement relié à la qualité de sa vie ultérieure et surtout à sa réussite éducative (Desrosiers, 2013).

Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons explorer les liens entre les caractéristiques individuelles, familiales et préscolaires, à savoir la fréquentation de la maternelle 4 ans et le développement cognitif et langagier des enfants à la fin de la maternelle 5 ans.

Ce document présente en premier lieu la problématique et le contexte théorique de notre étude. Nous aborderons ensuite l'objectif et la question de recherche, puis la méthodologie de l'étude, soit les participants, la procédure et les instruments de collecte de données. Par la suite, le type d'analyse prévu pour répondre à la question de recherche sera décrit. Ensuite, les considérations éthiques seront exposées. Finalement, les résultats de cette recherche sont présentés et sont suivis par la discussion qui inclut les limitations et les implications cliniques et scientifiques des résultats. En dernier lieu, une conclusion sera présentée.

# CHAPITRE 1

## CADRE THÉORIQUE

### 1.1 Problématique

La scolarisation de la population est un élément essentiel pour le capital humain et social d'une société (Heckman et Krueger, 2005). Ainsi, le développement harmonieux de l'enfant et la scolarisation pour l'épanouissement d'une personne deviennent cruciales dans les pays développés. Toutefois, malheureusement, une proportion importante d'enfants vit dans des contextes où l'on retrouve de multiples facteurs de risque qui peuvent compromettre leur développement optimal (Japel, 2008), entraver leur réussite éducative et diminuer leurs possibilités d'épanouissement professionnel.

Au Canada, on constate un problème inquiétant sur le plan de l'acquisition des compétences de base développées à l'école. Le dernier rapport de Canadian Council of Learning publié en 2007, avant la fin de ses services, met en lumière que près de 40 % des personnes de 16 à 65 ans démontraient un manque de compétences en lecture alors que presque 50 % présentaient un manque de connaissances de base en mathématiques, soit deux compétences importantes pour réussir dans leur vie quotidienne et dans notre société moderne basée sur l'économie et le savoir (Canadian Council of Learning, 2007). Le problème reste aussi inquiétant au Québec, bien que l'on constate une baisse du décrochage scolaire, qui est passé de 14,2 % en 2019 à 13,5 % en 2020 (Ministère de l'Éducation, 2022). Cependant, en milieu défavorisé, c'est-à-dire dans les quartiers où sont observés des taux élevés de pauvreté, de monoparentalité et de faible éducation des parents, les taux de sorties d'école sans diplôme ni qualification sont nettement plus élevés que la moyenne provinciale. Malgré des écarts persistants, des gains ont été réalisés puisque le pourcentage de décrocheurs a diminué entre les années scolaires 2008-2009 et 2019-2020 (Ministère de l'Éducation, 2022). Il est important de tenir compte de l'analyse des dernières données statistiques, c'est-à-dire des circonstances exceptionnelles de l'année scolaire 2019-2020 (à savoir la pandémie de COVID-19). Il est possible que la fermeture des écoles et les limitations des contacts à l'extérieur aient favorisé l'assiduité des décrocheurs potentiels puisqu'ils ont terminé leur secondaire dans des conditions propices aux études. Il se peut également qu'un certain nombre de

jeunes ne soit pas retourné à l'école après la fermeture des écoles au printemps 2020. Mais pour l'instant, nous ne disposons pas de données sur les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022.

Le pourcentage de personnes sans diplôme soulève une inquiétude concernant le nombre d'enfants et d'adolescents qui n'acquièrent pas les compétences importantes pour fonctionner adéquatement dans ce pays dont l'économie est d'abord basée sur le savoir. Une société en croissance constante comme celle du Québec a besoin de citoyens bien éduqués. La situation décrite ci-dessus laisse donc présumer des problèmes dans différentes sphères de la société, notamment en économie et en santé.

Différents chercheurs stipulent que les caractéristiques du capital humain en enfance sont associées à la santé à l'âge adulte, au niveau de scolarité, à l'occupation, au comportement social ou déviant et à la satisfaction de la vie (Anderson *et al.*, 2015; Fletcher et Sarkar, 2013; Frijters *et al.*, 2014). Par exemple, 25 % des personnes n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires sont susceptibles de présenter un indice élevé de détresse psychologique, alors que ce taux est de 18 % chez les personnes ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires (Institut de la statistique du Québec, 2015). De plus, les personnes sans diplôme d'études secondaires sont proportionnellement moins nombreuses que les personnes diplômées à considérer leur santé mentale comme excellente ou très bonne, soit respectivement 61 % et 70 % chez ces deux groupes (Institut de la statistique du Québec, 2015). Outre ces problèmes d'ordre physique ou psychologique, il apparaît que les jeunes ayant décroché sont plus à risque de s'engager dans des activités illégales (Vitaro *et al.*, 2014).

D'autre part, selon le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009), le décrochage représente pour le gouvernement une perte considérable en matière de taxes et d'impôts ainsi que des coûts sociaux additionnels, pour un montant total qui a été estimé à 1,9 milliard de dollars par cohorte de décrocheurs au Québec. Or, l'économie québécoise et l'économie canadienne dépendent grandement des contributions fiscales pour maintenir les programmes sociaux destinés à plusieurs sous-groupes de la population. Ainsi, la réussite éducative de chaque enfant, qui avec le temps entrera sur le marché du travail, représente un enjeu de société.

Irwin *et al.* (2007) affirment que les sociétés qui investissent dans la petite enfance et dans la famille sont les sociétés dont l'état de santé est le meilleur et dont les inégalités sociales en matière de santé sont les plus faibles du monde. Plusieurs pays développés ont implanté des stratégies visant les enfants des milieux défavorisés afin de favoriser l'égalité des chances et promouvoir le bien-être de tous les enfants (Currie et Aizer, 2016).

Compte tenu du taux élevé de décrochage scolaire et des facteurs corrélés à ce phénomène, notamment le fait de grandir dans un milieu de vie défavorisé et de présenter différentes vulnérabilités sur les plans physique, cognitif ou socioaffectif (Desrosiers, 2013), le ministère de l'Éducation a mis en place différentes stratégies pour diminuer le décrochage scolaire depuis la Révolution tranquille dans les années 1960, époque où la scolarisation est devenue gratuite pour tous les citoyens québécois. À cet effet, le développement optimal des enfants d'âge préscolaire constitue toujours un enjeu important pour Québec, comme en témoignent les politiques et les programmes gouvernementaux. En effet, récemment, des orientations en ce sens ont paru dans le Programme national de santé publique 2015-2025 du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS; 2015), dans sa Politique gouvernementale de prévention en santé (MSSS, 2016), dans le Plan stratégique 2017-2022 du ministère de la Famille (2017) de même que dans la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (Ministère de la Famille, 2018).

La réussite éducative, le décrochage scolaire et les facteurs qui sont susceptibles de les influencer restent des sujets importants étudiés dans de nombreuses recherches. Ainsi, on observe un lien entre les facteurs individuels, familiaux, scolaires ou sociaux et le décrochage scolaire (Boivin *et al.*, 2014). Plusieurs recherches démontrent que les caractéristiques individuelles telles que les capacités intellectuelles, les compétences langagières et mathématiques, les caractéristiques d'autocontrôle et la motivation permettent dans une certaine mesure de prédire la réussite éducative (Bierman *et al.*, 2009; Bouffard *et al.*, 2005; Deary *et al.*, 2007; Duncan *et al.*, 2007; Galéra *et al.*, 2011; Moffit *et al.*, 2011; Pingault *et al.*, 2011). De plus, la présence de facteurs de risque comme la pauvreté, le désengagement, l'absentéisme et le redoublement d'une année scolaire augmentent la probabilité qu'un enfant présente des lacunes sur le plan scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Christenson *et al.*, 2001).

Comme le montre l'étude d'Irwin *et al.* (2007), les enfants de milieux défavorisés sont exposés à plusieurs facteurs de risque qui influencent leur développement, leur adaptation à l'école, leur maturité scolaire ainsi que leur motivation aux études. Selon l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (ASSSM; 2008), 25 % à 35 % des enfants résidant à Montréal sont vulnérables sur le plan physique, cognitif ou socioaffectif lors de leur entrée à l'école. Les résultats de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) (Institut de la statistique du Québec, 2013) soulèvent la même inquiétude puisque sur le plan provincial, un enfant de maternelle sur quatre présentait une vulnérabilité dans au moins un domaine de son développement. Selon les résultats de la dernière EQDEM, en 2017, la situation de la préparation à l'école des enfants québécois ne s'est pas améliorée : un enfant sur quatre est vulnérable dans au moins un des cinq domaines de développement<sup>1</sup> évalués et un enfant sur sept est vulnérable dans au moins deux domaines (Simard *et al.*, 2018).

Les enfants développent les compétences nécessaires à la réussite éducative au cours de la petite enfance. Leur niveau de développement dépend surtout de la qualité et de la quantité de stimulation reçue par l'enfant (McCain *et al.*, 2011). Ainsi, différentes recherches soulignent la présence d'écarts dans le niveau de maturité scolaire des enfants, en se basant sur les caractéristiques personnelles et environnementales présentes lors des premières années de la vie (Desrosiers, 2013; Japel, 2008). Les études de Desrosiers *et al.* (2012) et de Japel (2008) démontrent un lien fort entre la préparation à l'école des enfants québécois et leurs caractéristiques démographiques, notamment le faible niveau de scolarité des parents, la monoparentalité, les pratiques parentales inadéquates, le niveau socioéconomique de la famille et les caractéristiques du quartier de résidence. Selon l'Institut de la statistique du Québec, ce sont 26 % des enfants qui entrent à l'école avec un retard ou une vulnérabilité (Simard *et al.*, 2013). Poissant (2016) ajoute que cette proportion s'élève à 31 % pour les enfants des milieux défavorisés. Certaines régions affichent des proportions encore plus élevées pouvant atteindre 42 %.

D'autres études québécoises confirment qu'environ la moitié des enfants de milieux défavorisés présentent un retard sur le plan du développement cognitif à leur entrée à l'école (ASSSM, 2008;

---

<sup>1</sup> Les cinq domaines de maturité scolaire ou préparation à l'école sont les suivants : santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales.

Japel, 2008; Simard *et al.*, 2018). De plus, des études constatent l'existence de liens étroits entre le niveau de préparation à l'école des enfants, leur rendement et leur adaptation scolaires ultérieurs. Ainsi, les enfants moins bien préparés lors de leur entrée à l'école sont plus susceptibles de présenter des difficultés scolaires de même que des problèmes sur les plans du comportement et des habiletés sociales (Connell et Prinz, 2002; Japel, 2008).

Pour ces raisons, la préparation à l'école et la réussite éducative des enfants dans les milieux défavorisés demeurent une préoccupation. Les inégalités sociales présentes chez ces enfants sont observées dès leur entrée à l'école, quand tous les enfants doivent répondre aux exigences du programme scolaire (Japel, 2008). De nombreuses recherches mettent en évidence que cette inégalité sociale peut être réduite par une offre de services de soutien aux familles et par la fréquentation des services de garde de qualité (Japel *et al.*, 2005; Japel, 2008; Laurin *et al.*, 2012; Sylva *et al.*, 2004).

D'autre part, les recherches portant sur les programmes d'intervention éducative précoce confirment l'effet bénéfique des environnements éducatifs de qualité pour les enfants de milieux défavorisés et montrent que l'écart entre les enfants de milieux défavorisés et ceux de milieux mieux nantis peut être réduit de façon significative (Boivin *et al.*, 2012; Duncan et Sojourner, 2013; Irwin *et al.*, 2007). Cela souligne l'importance des expériences préscolaires qui peuvent contribuer à la préparation à l'école chez les enfants de milieux défavorisés, entre autres, l'implantation de programmes éducatifs visant à offrir à tous les enfants des possibilités égales pour développer leurs habiletés, surtout dans les milieux défavorisés.

Le système scolaire du Québec étant en constante évolution, le ministère de l'Éducation vise de plus près la petite enfance et le développement des enfants dans leur premier programme concernant l'éducation préscolaire en 1981. Le Ministère poursuit l'Opération Renouveau qui a commencé dans les années 1970 avec la mise en place de programmes préscolaires à temps partiel dans les milieux défavorisés. Ces services étaient inspirés par le programme « Head Start » implanté aux États-Unis pour favoriser la réussite éducative des enfants provenant de familles défavorisées.

Le rapport de la Commission des états généraux sur l'éducation (1996) a soulevé que les besoins en services préscolaires continuaient d'augmenter – les mères de jeunes enfants sortaient de plus en plus du marché du travail, beaucoup de parents se trouvaient en situation de monoparentalité ou de précarité financière. Les garderies n'ont pas été en mesure de fournir des services de qualité et l'entièreté du territoire n'était pas desservie.

Bien qu'en 2012, dans son Avis sur l'accueil et l'éducation des enfants d'âge préscolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE; 2012) recommande de promouvoir l'accès à des services de garde éducatifs de qualité pour tous les enfants de quatre ans. Cette même recommandation était présentée dans le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 (CSE, 2016). On y indique que près du tiers des enfants de quatre ans vivant dans des milieux défavorisés ne fréquentent pas un service de garde éducatif. Ces données peuvent contribuer à expliquer le constat des enquêtes populationnelles canadiennes selon lesquelles plusieurs enfants, particulièrement ceux de milieux défavorisés, présentent des lacunes dans leur préparation à l'école (Institut de la statistique du Québec, 2018). Afin de donner suite à la recommandation du CSE (2012a) qui souligne l'importance d'offrir des services éducatifs préscolaires de qualité afin de réduire les inégalités sociales, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) commence à implanter dès 2013 des classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (CSE, 2012a). De plus, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), soulignant l'importance d'agir tôt afin de réduire le nombre d'enfants entrant à l'école avec des vulnérabilités, adopte la Stratégie 0-8 ans – Tout pour nos enfants (MEES, 2018a). Présentement, dans le cadre de la lutte contre le décrochage et pour la réussite éducative, les stratégies qui semblent contribuer le plus à la réussite éducative des jeunes sont regroupées en treize voies, parmi lesquelles la voie quatre, « Préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté », regroupe les stratégies comme l'implantation des maternelles à l'âge de quatre ans, le soutien à la petite enfance et la diffusion des meilleures pratiques (MEES, 2018b).

Ainsi, pour mieux répondre aux besoins grandissant en services de garde, le gouvernement a pris la décision d'ouvrir, en milieu scolaire, des maternelles 4 ans à temps plein aux enfants dans les

milieux défavorisés <sup>2</sup>. L'idée principale des maternelles 4 ans est que ce sera une mesure destinée à aider les enfants plus vulnérables, vivant dans des milieux moins stimulants. Par ailleurs, cette mesure contribuera à diminuer l'écart développemental entre les enfants vivant dans les milieux défavorisés et ceux issus de milieux mieux nantis, notamment en soutenant leur développement cognitif avant de commencer la maternelle 5 ans. Le mandat de la maternelle 4 ans est triple : offrir des chances égales à tous les enfants; s'assurer que chaque enfant se développe dans tous les domaines; et faire en sorte qu'il croie en ses capacités et découvre le plaisir d'apprendre (MEES, 2017).

Pour améliorer les expériences éducatives vécues par les enfants de l'âge préscolaire, les décideurs politiques ont besoin de recherches concernant les effets des services préscolaires sur le développement de l'enfant et la réussite éducative. La qualité des services reçus par l'enfant dans son environnement, hors de la maison avant la rentrée au primaire, influence son développement social, émotionnel et cognitif (Lefebvre et Merrigan, 2002). Murphey *et al.* (2017) confirment que les enfants qui ont bénéficié des activités éducatives avec les parents à l'âge préscolaire, par exemple, la lecture, l'éveil à l'écriture et les jeux comportant des chiffres, performant mieux en mathématiques.

Les auteurs expliquent que les psychologues spécialisés en développement décrivent la qualité des services éducatifs par la qualité des interactions entre les adultes et les enfants, par les activités auxquelles l'enfant est exposé et l'environnement où les services sont fournis (Anders *et al.*, 2013; Melhuish *et al.*, 2015, Sabol *et al.*, 2013). Lefebvre et Merrigan (2002) mentionnent également que le développement des habiletés sociales, émotionnelles et cognitives favorise l'apprentissage ultérieur. D'autres recherches confirment le fait que la mise en place de programmes spécifiques améliore le développement des fonctions exécutives et donc le développement cognitif chez les enfants d'âge préscolaire (Anderson *et al.*, 2008; Diamond *et al.*, 2007; Hatfield *et al.*, 2013).

Plusieurs facteurs favorisent le développement cognitif des enfants. Parmi ces facteurs se trouvent les activités centrées sur l'enfant, le temps accordé au jeu, la sensibilité et l'accompagnement de

---

<sup>2</sup> Pour être considérés comme étant un milieu défavorisé, les quartiers où se retrouvent les écoles doivent obtenir un score de neuf ou dix à l'indice de milieu socio-économique (IMSE). Il est à noter que les écoles en milieu défavorisé représentent environ le tiers des écoles publiques du Québec.

l'enseignante, le climat en classe qui est associé à la qualité des interactions en classe (Heim, 2021; Melhuish *et al.*, 2015). Raver *et al.* (2011) démontrent que les enfants évoluant dans une classe où le climat est de meilleure qualité réussissent mieux en comparaison avec les enfants qui se trouvent dans une classe où le climat était de plus faible qualité.

Ainsi, la possibilité d'obtenir des services de qualité dans les maternelles 4 ans pour les enfants qui n'ont pas eu l'occasion de bénéficier des services de garde, et qui présentent des lacunes au niveau du développement, devient primordiale pour offrir à ces enfants un milieu éducatif qui permet de développer les habiletés nécessaires pour bien commencer la scolarisation formelle. Étant donné les multiples facteurs associés à la réussite éducative des enfants, notre étude vise à investiguer et à mieux comprendre les liens entre les caractéristiques individuelles, familiales et les expériences préscolaires des enfants d'une part, et leur développement cognitif et langagier en maternelle 5 ans d'autre part, ce dernier étant un prédicteur important de la réussite éducative.

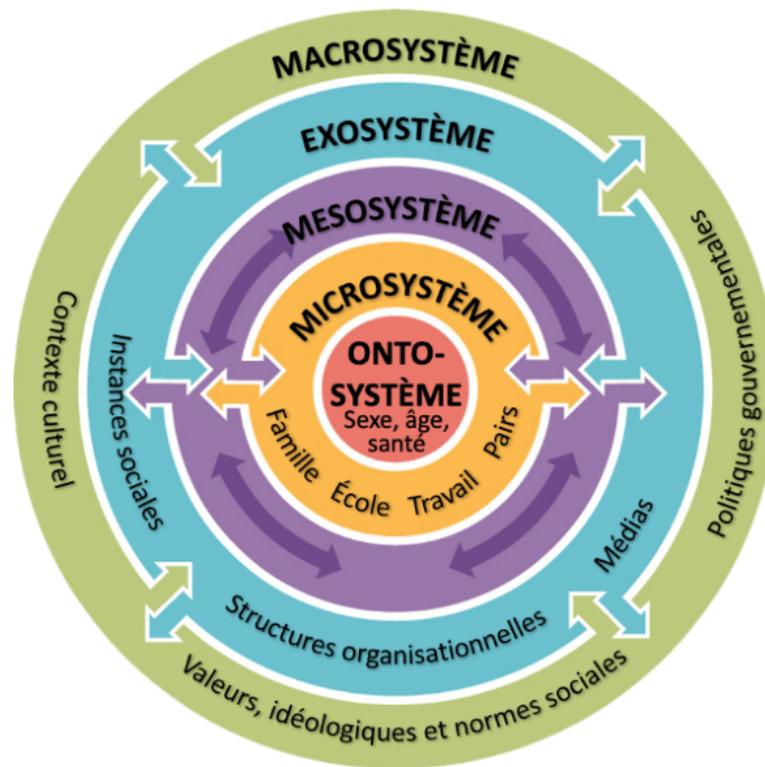
## 1.2 Recension des écrits

### 1.2.1 Les facteurs environnementaux associés à la réussite éducative

L'apprentissage est un phénomène complexe qui ne dépend pas seulement des capacités individuelles de l'enfant, mais qui est également associé aux caractéristiques de son milieu de vie et à son milieu éducatif, et surtout aux interactions entre lui et son environnement. Irwin *et al.* (2007) soulignent que le développement de l'enfant et son niveau de préparation à l'école sont influencés en grande partie par ses expériences précoces, soit le soutien physique et affectif qu'il a reçu et qu'il reçoit dans le milieu où il grandit, vit et apprend. Les chances de réussite éducative des enfants des familles défavorisées sont augmentées lorsque la famille a l'accès à des services de santé et de soutien de qualité dès la naissance de l'enfant. Shonkoff et Philips (2000) affirment qu'un environnement sécuritaire et prévisible contribue au développement de l'enfant. Il doit à la fois lui offrir une variété d'expériences pour son développement cognitif, langagier, social, affectif et moteur. Bouffard *et al.* (2005) concluent que la réussite éducative dépend des facteurs environnementaux et des caractéristiques individuelles de l'enfant. Ainsi, l'environnement peut favoriser le développement de certaines compétences chez les enfants qui ont certaines lacunes (Houdé, 2000; Montagner, 1993).

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 2006) (voir Figure 1.2.1.1) illustre bien l'influence de différents milieux entourant l'enfant dès sa naissance. Le développement de l'enfant se produit dans l'interaction de quatre types de systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

Figure 1.2.1.1 Modèle bioécologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 2006)  
Traduit et adapté de Rivara et Le Menestrel (2016).



Au cœur de ce modèle se trouve l'ontosystème (l'enfant lui-même avec ses caractéristiques personnelles) entouré par le microsystème, où se situe l'enfant dans ses interactions avec sa famille. Aux fins d'analyse de la réussite éducative avec ce modèle, l'intérêt se porte sur l'enfant avec ses caractéristiques personnelles telles que son sexe, son âge, son tempérament et ses capacités intellectuelles, en d'autres termes l'ontosystème. De même, il est important de considérer que le développement de l'enfant est en lien direct avec les caractéristiques de sa famille, par exemple le type de famille, ses conditions socioéconomiques et les pratiques parentales.

Au cours de son développement, l'enfant crée des relations significatives dans plusieurs autres milieux. Ces processus se situent au niveau du mésosystème, qui comprend les relations développées hors du système familial comme dans les services de garde, l'école et le voisinage. La qualité des expériences à ce niveau du système contribue à la réussite éducative des enfants.

La perspective bioécologique postule également des influences plus distales concernant le développement de l'enfant : elles se situent au niveau de l'exosystème. Celui-ci réfère aux décisions prises par l'État quant aux services offerts aux familles et à leurs enfants. Finalement, le macrosystème englobe l'ensemble de tous les systèmes. Il s'agit des valeurs, des croyances, de la culture et des modes de vie de la société qui ont un impact sur les décisions prises au niveau de l'exosystème.

Ainsi, ce modèle soutient l'idée que si les parents et le milieu préscolaire partagent les mêmes valeurs et objectifs (par exemple, les activités éducatives) le système relationnel de l'enfant sera renforcé (Padilla et Ryan, 2020). Padilla et Ryan (2020) citent Sameroff (1975) en se référant à l'hypothèse de compensation qui suggère que les milieux préscolaires deviennent un environnement éducatif qui, s'ils sont de qualité, sont en mesure d'atténuer l'impact des facteurs de risque sur le développement cognitif, langagier, émotionnel et social chez les enfants issus de milieux défavorisés. Ce constat est cohérent avec les objectifs de plusieurs programmes préscolaires visant le soutien des enfants des milieux défavorisés (p.ex., Head Start aux États-Unis, Passe-Partout au Québec). Différents chercheurs ont examiné l'effet à court et à long terme de ces programmes (Miller *et al.*, 2014; Watamura *et al.*, 2011; Zigler et Styfco, 2010).

La recherche longitudinale de Padilla et Ryan (2020) confirme l'existence d'un lien entre la fréquentation de centres éducatifs préscolaires, la stimulation éducative à la maison et les habiletés en lecture chez les enfants à l'école primaire. Leur recherche appuie la théorie de Bronfenbrenner et les recherches antérieures sur les bienfaits de plusieurs environnements stimulants – les services préscolaires et la famille (Anders *et al.*, 2012; Votruba-Drzal, *et al.*, 2004; Watamura *et al.*, 2011).

Dickens et Flynn (2001) démontrent dans leur étude l'effet modérateur des facteurs environnementaux sur les facteurs génétiques faisant en sorte que les enfants pourront obtenir de meilleurs résultats aux tests cognitifs. De plus, les travaux de Duyme, *et al.* (1999) révèlent

l'augmentation du niveau de QI chez les enfants de 4 ans (ayant un niveau faible au début) placés dans les milieux familiaux à haut niveau intellectuel pour atteindre un QI de 100 plus tard. Les travaux de Björklund *et al.*, (2006), Kendler *et al.* (2015) et Neiss et Rowe (2000) confirment l'influence du milieu familial, à savoir le niveau d'éducation des parents adoptifs sur le niveau de QI de leur enfant adopté et sur sa réussite scolaire.

### 1.2.2 Le développement cognitif et langagier comme facteurs de la préparation à l'école

Les compétences préscolaires sur les plans cognitif et langagier et celles acquises durant les premières années du primaire sont de forts prédicteurs des apprentissages futurs ainsi que de la réussite scolaire (Coyne *et al.*, 2004; Duncan *et al.*, 2007; LaParo et Pianta, 2000; Lemelin *et al.*, 2007; Vitaro *et al.* 2014). D'autres études constatent l'apparition des différences individuelles importantes sur le plan des connaissances prémathématiques dès l'âge de deux ou trois ans, et cet écart augmente avec l'âge (Baroody, 2009).

Les faibles connaissances prémathématiques en maternelle ont un impact négatif sur la maîtrise de plusieurs aspects mathématiques et sont un prédicteur du rendement en mathématiques en deuxième et troisième années du primaire (Baroody, 2009; Mazzocco et Thompson, 2005). Les études de Duncan *et al.* (2007) et Pagani *et al.* (2010) révèlent un fort lien entre des connaissances des notions prémathématiques et le développement cognitif et qui permettent de prédire la réussite scolaire au primaire.

Kurdek et Sinclair (2000) montrent que les compétences en numératie sont corrélées au rendement scolaire jusqu'à la cinquième année du primaire. Selon Starkey (2009), comparativement aux enfants de la classe moyenne, les enfants américains d'âge préscolaire qui viennent de milieux défavorisés reçoivent moins de soutien à la maison pour le développement de leurs connaissances et habiletés en numératie et sont susceptibles d'acquérir un retard dans ce domaine. Baroody (2009) remarque qu'un certain nombre d'enfants au début de la maternelle ne reconnaissent pas de façon intuitive tous les nombres. Il voit un risque d'échec scolaire chez ces enfants et le besoin de services d'orthopédagogie intensive. Il conclut que les parents et les éducateurs de prématernelle sont des acteurs importants pour fournir les expériences et la rétroaction nécessaires afin de développer les concepts numériques.

Quant aux habiletés langagières, les enfants présentant un niveau de vocabulaire réceptif plus avancé avant leur entrée à l'école ont un meilleur rendement scolaire en première année, et surtout en lecture (Hart et Risley, 1995; Lemelin et Boivin, 2007). Pagani *et al.* (2010) affirment, en s'appuyant sur les résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ), que les habiletés en langage et en littératie sont associées à la réussite éducative dans l'ensemble des matières scolaires. D'après les données de l'ÉLDEQ, les difficultés en lecture à l'âge de sept ans sont des signes avant-coureurs d'un risque de décrochage scolaire (Janosz *et al.*, 2013). D'autres études indiquent que le langage joue un rôle clé dans l'apprentissage des mathématiques, surtout dans le développement de connaissances prémathématiques (Baroody *et al.*, 2006).

Des études révèlent de fortes associations entre le développement du langage et le niveau socioéconomique (Christensen *et al.*, 2014; Hoff et Tian, 2005). Des écarts importants entre des enfants de la classe moyenne et des enfants de milieux défavorisés dans les habiletés en numératie et en littératie sont observables sur plusieurs plans, par exemple, la connaissance des nombres, l'arithmétique, la géométrie, les notions de mesure et de formes, la lecture, l'expression et la compréhension du langage (Clements, 2001; Hart et Risley, 1995; Hoff, 2003; Lee et Burkam, 2002).

En ce qui concerne le Québec, les résultats de la dernière étude sur la préparation à l'école des enfants en maternelle 5 ans (EQDEM, Institut de la statistique du Québec, 2017) ont révélé qu'environ 12 % des enfants présentaient des lacunes marquées sur le plan du développement cognitif et langagier. Dans des milieux défavorisés sur les plans social et matériel, on observe qu'un enfant sur six commence l'école avec de faibles compétences cognitives et langagières.

### 1.2.3 Les liens entre les caractéristiques individuelles de l'enfant et la réussite éducative

#### 1.2.3.1 L'âge de l'enfant

Les chercheurs et les professionnels en petite enfance s'entendent pour dire que chaque enfant se développe selon son propre rythme, de sorte que l'on observe des écarts sur le plan du développement cognitif et langagier chez les enfants d'âge préscolaire. Les performances cognitives non verbales et l'ensemble des performances scolaires de l'enfant sont fortement

associés à son âge (Guimard, 2010). Les données de l'EQDEM démontrent une baisse du taux d'enfants vulnérables avec l'âge dans au moins un domaine de développement, passant de 34,3 % chez les enfants âgés de 5 ans et 9 mois au moment de l'enquête à 22,6 % chez ceux qui avaient au moins 6 ans et 3 mois (Institut de la statistique du Québec, 2018).

Puisque l'âge de l'enfant est reconnu comme étant un facteur important dans le développement, il est pris en compte dans toutes les recherches. L'effet de l'âge se manifeste notamment par le biais de ce qui est appelé « l'effet Matthieu » (Stanovich, 2009), selon lequel le plus tôt l'enfant commence à apprendre les matières, le plus tôt il les pratique, et plus son processus d'apprentissage devient plus fluide par la suite, générant ainsi sa motivation. L'effet Matthieu explique en partie en quoi l'écart entre les enfants provenant de différents milieux socioéconomiques persiste durant le cheminement scolaire. De plus, l'écart entre les enfants de différents milieux, découlant de l'effet Matthieu cumulé au fil des ans, s'accroît alors que l'enfant grandit. Plusieurs études confirment que les enfants ayant différents niveaux de développement cognitif et langagier au début de la scolarisation, bien que montrant une évolution dans les apprentissages, présenteront le même écart plus tard (Kempe *et al.*, 2011).

La recherche de Lubotsky et Kaestner (2016) met en évidence que les enfants qui sont plus âgés à l'entrée à la maternelle progressent plus rapidement que les enfants plus jeunes en ce qui concerne les dimensions cognitives. Cependant, selon ces auteurs, la différence de progrès s'estompe avec les années d'études.

### 1.2.3.2 Le sexe de l'enfant

Le ministère d'Éducation du Québec (MEQ) (2004) indique que, durant les premières années de scolarisation, les taux de réussite entre les garçons et les filles sont semblables en se basant sur les résultats de cinq commissions scolaires francophones qui affichent les plus hauts taux de réussite chez les garçons aux épreuves uniques en langue d'enseignement. Toutefois, les données des cinq commissions scolaires francophones qui obtiennent les plus faibles taux de réussite chez les garçons aux épreuves uniques de français, on observe un écart de réussite à ces épreuves très important entre les garçons et les filles, soit 14,8%. Plante (2009) met en évidence la présence de stéréotypes sociaux de genre qui influencent la façon dont les filles et les garçons performant à

l'école. Lorsque la chercheuse évoque les stéréotypes sociaux de genre, elle parle des croyances généralisées à propos d'individus sur la base de leur appartenance à un groupe social. Ses résultats confirment la présence de la perception chez les élèves que généralement les mathématiques et le français sont des disciplines qui conviennent mieux aux filles qu'aux garçons.

Selon l'EQDEM, les filles sont moins susceptibles d'être vulnérables dans au moins un domaine de développement – 20,2 % des filles comparativement à 35,0 % des garçons (Institut de la statistique du Québec, 2018). Cloutier (2003) constate en s'appuyant sur les données statistiques d'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans 19 pays, que la meilleure réussite des filles est observée dans la majorité des pays industrialisés. Selon Pelletier (2004), les filles et les garçons diffèrent dans leurs attitudes envers l'école et envers leurs apprentissages. Pelletier (2004) affirme que les filles s'investissent davantage que les garçons dans leur vie scolaire, en adoptant des comportements qui soutiennent la réussite. Cui *et al.* (2019) mettent en évidence que le lien du niveau de scolarité de la mère varie selon le sexe de l'enfant. Ainsi, le niveau d'éducation chez la mère augmente significativement l'intérêt dans le choix des programmes au collège pour les enfants des deux sexes. Cependant, cet impact diffère quant aux composantes de la réussite éducative chez les garçons et les filles. Chez les filles, ces chercheurs constatent de meilleurs résultats en mathématiques, un plus haut taux d'inscription pour les études et une amélioration du lieu de contrôle interne. Les garçons dans cette étude démontrent un meilleur niveau de santé mentale, et un meilleur poids.

De nombreuses études mettent en avant que les filles semblent démontrer un meilleur contrôle inhibiteur, des comportements plus adaptatifs en classe et une plus grande persévérance scolaire (Deater-Deckard *et al.*, 2006; McClelland *et al.*, 2000; Ready *et al.*, 2005). Les filles sont également moins susceptibles d'être vulnérables dans les différents domaines de développement (santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales) lors de leur passage à l'école (EQDEM, 2017).

Feyfant (2011) constate que dans les familles défavorisées, on stimule plus les filles que les garçons. Elle explique qu'en matière de réussite scolaire, l'encouragement à l'autonomie et à la prise

d'initiatives est plus favorable à la réussite, mais les rôles stéréotypés sont moins favorables à la réussite des garçons.

#### 1.2.4 La famille comme composante de la réussite éducative

L'environnement familial entoure l'enfant et met en place des conditions favorables ou défavorables pour son développement. La recension de plusieurs études révèle que les compétences acquises par l'enfant avant l'entrée au primaire constituent une base pour son succès scolaire (p. ex. Florin, 2011). Les caractéristiques socioéconomiques du milieu familial sont associées au développement de l'enfant à la fois directement, par leurs effets sur l'organisation de son milieu de vie, et indirectement par leurs interrelations avec les valeurs, les représentations, les attitudes et les pratiques parentales (Cloutier, 2005; Dearing, 2001; Duclos, 2008; Lessard, 2008; Luster *et al.*, 2000; Saint-Laurent, 2000; Terrisse *et al.*, 1998). Le milieu socioéconomique peut être caractérisé selon plusieurs paramètres dont le revenu familial, le niveau de scolarité des parents, l'attitude des parents à l'égard de l'éducation de l'enfant, le type ou la taille de la famille (qui est en relation avec le temps accordé exclusivement à l'enfant par ses parents) et le type d'activités et de stimulations qui lui sont offertes lors de la période préscolaire (Bergonnier-Dupuy, 2005; Cloutier, 2005; Desrosiers *et al.*, 2012; Saint-Laurent, 2000; Suh *et al.*, 2007).

Rimm-Kaufman *et al.* (2000) montrent que le niveau de la préparation à l'école diffère chez les enfants appartenant à différents milieux socioéconomiques. Dans cette étude, 20 % des enfants issus des familles défavorisées sur le plan économique présentaient, au début de leur scolarisation, une faible préparation à l'école et des difficultés émotionnelles et comportementales élevées qui nuisaient à leur engagement et à leur intégration dans la vie scolaire. Dans l'étude de Macmillan *et al.* (2004), plus de 40 % des enfants de milieux défavorisés avaient des retards en matière d'habiletés langagières et sociales et plus de 20 % présentaient des comportements perturbateurs qui nuisaient à l'intégration à l'école.

Feyfant (2011) remarque que le statut social est associé au choix des valeurs et à l'attitude envers l'éducation, le travail et envers autrui. Différents auteurs tentent de comprendre les différents types d'implication parentale selon leurs milieux socioéconomiques. Ainsi, ils démontrent que les parents provenant de milieux défavorisés sont moins impliqués dans le processus des études de

leur enfant (Malone, 2017; Wang *et al.*, 2016). L'implication parentale dans le soutien éducatif peut être expliquée par leur disponibilité, leur connaissance des exigences de l'école envers l'enfant et ses parents, leurs capacités de fournir un accompagnement lors de devoirs, et leurs capacités physiques (Tan *et al.*, 2020).

Les chercheurs constatent des liens forts entre le statut socioéconomique et le développement cognitif de l'enfant, notamment dans l'acquisition du vocabulaire et dans les habiletés en littératie et en numératie (Lugo-Gil et Tamis-LeMonda, 2008; Melhuish *et al.*, 2008b; Park, 2008; Schneider *et al.*, 2010). Fluss *et al.* (2009) démontrent que les risques de troubles de l'apprentissage de la lecture sont environ dix fois plus élevés chez les enfants issus d'un milieu défavorisé par rapport à ceux provenant d'un milieu favorisé. Ce désavantage pourrait probablement être compensé dans la situation où les enfants possèdent des compétences cognitives adéquates et s'ils reçoivent un soutien pédagogique approfondi.

Certains éléments offerts par les parents favorisent l'acquisition de compétences associées à la réussite éducative, notamment la présence de livres et la lecture au quotidien. Ces activités qui sont reliées aux compétences de l'enfant peuvent être de la lecture ou des jeux de société variés, ce qui contribue à l'acquisition des compétences en numératie. De plus, les pratiques culturelles des parents comme des visites au musée, au théâtre et au cinéma contribuent grandement au développement des connaissances (Feyfant, 2011; Myrberg et Rosen, 2009; Schneider *et al.*, 2010).

Ainsi, l'étude comparative de Park (2008), basée sur l'enquête « Progress in International Reading Literacy Study » (PIRLS) menée en 2001 dans 25 pays, montre que le nombre de livres à la maison, les activités précoces de lecture et l'attitude des parents envers la lecture et le calcul sont reliés. Park (2008) conclut de cette enquête que, même dans des familles socioéconomiquement défavorisées, si l'on retrouve une attitude positive des parents par rapport à la lecture, ces pratiques parentales influencent positivement les apprentissages scolaires de l'enfant.

Il faut préciser que le revenu n'est pas la variable qui joue le rôle le plus important dans la réussite éducative des enfants. En effet, le niveau socioéconomique faible est souvent associé à une scolarité moins élevée chez les parents, particulièrement chez la mère (Clements, 2001; Lee et Burkam, 2002; Potvin et Paradis, 2000), telle qu'abordée dans la partie suivante.

#### 1.2.4.1 Scolarité des parents

Le soutien des parents à l'éducation de leur enfant est lié à certaines caractéristiques familiales telles que leur niveau de revenu et leur niveau d'éducation (Japel *et al.*, 2011). La scolarité des parents joue un rôle de transmission implicite de valeurs concernant la trajectoire scolaire. La recension de la documentation scientifique en psychologie de l'éducation effectuée par Davis-Kean (2005) met en évidence l'influence des aspirations scolaires ou professionnelles des parents sur la réussite éducative des enfants. Louis *et al.* (2005) soulignent également le lien positif entre le niveau d'études des parents et le développement cognitif des enfants. Harding *et al.* (2015) et Lefebvre et Merrigan (2002) constatent que l'éducation de la mère est plus fortement associée au développement cognitif de l'enfant lorsqu'elle possède un diplôme d'études supérieures. Tazouti et Jarlégan (2010) citent plusieurs recherches ayant démontré que l'éducation familiale a un effet sur le développement cognitif et langagier de l'enfant sans avoir un lien avec le milieu socioéconomique. Grobon *et al.*, (2019) décrivent un écart dans le développement langagier des enfants d'âge préscolaire ayant des mères avec différents niveaux de scolarité. Les enfants dont les mères ont un niveau d'études très bas présentent des lacunes dans le développement du langage. Dickson *et al.* (2016) démontrent que les années additionnelles d'études des parents sont liées au rendement aux tests cognitifs des enfants de 4 ans et plus.

De plus, de nombreux travaux montrent qu'un faible niveau de scolarité des parents, particulièrement de la mère, a un impact sur la qualité du milieu familial en le rendant moins stimulant pour l'apprentissage et le développement global de l'enfant (Black *et al.*, 2017; Duncan et Brooks-Gunn, 1997; Glasman et Besson, 2004; Meuret et Morlaix, 2006; Repetti *et al.*, 2002). Inversement, il est reconnu que les enfants dont la mère est plus scolarisée sont plus susceptibles de mieux s'adapter à l'école, ont de meilleures habiletés liées aux fonctions exécutives, ce qui favorise une meilleure réussite éducative (Ardila *et al.*, 2005; Burchinal *et al.*, 2002; Connell et Prinz, 2002; Ferguson *et al.*, 2001).

De plus, les mères plus éduquées possèdent un capital humain qui inclut la flexibilité cognitive, de bonnes habiletés en lecture et écriture, de larges connaissances générales, des habiletés en matière de recherche et d'application de l'information et des habiletés dans la prévention et la résolution de problèmes dans la vie quotidienne (Harding *et al.*, 2015; Lefebvre et Merrigan, 2002). Ainsi,

elles deviennent les figures de soutien apportant de la stabilité dans la vie de l'enfant qui fait face aux nombreux facteurs de stress liés au début de l'école. Les mères plus éduquées utilisent leur capital humain et social pour chercher des services disponibles et choisir des activités appropriées à l'âge de leurs l'enfant dans le but de les stimuler et de les éduquer (Cuartas *et al.*, 2020). Par conséquent, comparativement aux mères moins éduquées, les mères ayant un haut niveau d'études s'engagent plus souvent dans les activités stimulantes comme la lecture, le jeu, le chant et des comptines (Davis-Kean, 2005). Ainsi, les enfants étant exposés à différentes activités stimulantes se développent mieux sur le plan cognitif et socioémotionnel (Black *et al.*, 2017; Cuartas *et al.*, 2020).

Quant aux impacts différentiels de l'éducation des parents, l'enquête « Information et vie quotidienne » menée en France révèle que le niveau d'études complété par la mère est l'un des facteurs les plus déterminants pour les compétences scolaires en mathématiques et en écriture de l'enfant, alors que celui du père influence davantage la persévérance scolaire (Murat, 2009; Place et Vincent, 2009). Par ailleurs, le suivi scolaire assuré par les parents diffère selon le genre de l'enfant : les pères s'engageraient généralement plus dans la scolarité de leur garçon que dans celle de leur fille, tandis que les mères s'intéresseraient plus à la scolarité de leur fille (Deslandes, 2004). Des chercheurs constatent que les pratiques d'accompagnement de l'enfant dans ses études sont effectuées davantage par les parents qui ont suivi des études universitaires, tandis que 40 % des parents ouvriers non qualifiés se sentent incompetents face à l'accompagnement scolaire de leurs enfants (Feyfant, 2011). Bouffard *et al.* (2005) et Saint-Laurent (2000) confirment ce constat en observant que les parents de milieux défavorisés se sentent peu outillés pour accompagner leur enfant dans son parcours scolaire. Pourtois *et al.* (2008) soulignent que lors des périodes de devoirs, les mères plus instruites permettent à leurs enfants d'accomplir la tâche, alors que les mères moins instruites ont tendance à faire le travail à la place de l'enfant.

L'étude montréalaise « En route vers l'école » (Laurin *et al.*, 2012) effectuée auprès de plus de 10 000 enfants de maternelle 5 ans révèle une association significative entre le niveau de scolarité de la mère ou du père et le degré de préparation à l'école. Près de 50 % des enfants dont la mère n'avait pas terminé les études secondaires présentaient des lacunes importantes dans au moins un des cinq domaines de maturité scolaire, c'est-à-dire qu'ils présentaient des lacunes sur le plan du développement cognitif et socioaffectif, alors que seulement 28 % de ceux dont la mère avait

achevé des études universitaires étaient dans cette situation. À la fin de la maternelle, les enfants dont la mère était moins scolarisée et ceux issus de familles à plus faible revenu tendaient à obtenir de moins bons résultats à un test mesurant des habiletés cognitives liées à la préparation à l'école (Lemelin et Boivin, 2007). Comparés aux pays développés, les pays en voie de développement socioéconomique fournissent, en général, moins de services aux enfants en ce qui a trait à la santé ou à l'éducation. Ainsi, dans ces pays, on observe un lien encore plus fort entre le milieu familial, l'éducation des parents et le développement de l'enfant. Par exemple, quelques études effectuées en Zimbabwe (Grépin et Bharadwaj, 2015), Uganda (Keats, 2018) et Pakistan (Andrabi *et al.*, 2012) révèlent des résultats positifs du niveau de l'éducation de la mère quant à la santé des enfants et leur persévérance scolaire.

#### 1.2.4.2 Type de la famille

L'évolution démographique au cours des dernières décennies montre un changement et une diversification des configurations conjugales. La famille nucléaire, qui anciennement prédominait, laisse place à de nouvelles structures familiales. On observe des changements dans la taille de la famille qui se réduit et une augmentation d'autres types de familles telles des familles recomposées et monoparentales (Berger et McLanahan, 2015; Institut de la statistique du Québec, 2023; Ryan *et al.*, 2015). Tous ces changements engendrent des pratiques éducatives diversifiées et nouvelles au sein de l'enfant. Dans la société québécoise, les familles se diffèrent aussi sur les plans culturel, linguistique, religieux, ethnique et de l'identité de genre. Ainsi, le développement de l'enfant est influencé par cette diversité des modèles familiaux et par leurs valeurs et croyances. Lefebvre et Merrigan (2002) mettent en évidence que la présence de deux parents à la maison enrichit les interactions parents-enfants et crée une meilleure base de ressources parentales pour soutenir l'enfant lors de son développement et pour développer ses apprentissages. Leur étude confirme que les enfants se développant à 4 et 5 ans dans leur famille biologique démontrent des résultats plus élevés au niveau du développement cognitif, que ceux qui vivent dans une famille recomposée ou avec une mère monoparentale. Louis *et al.* (2005) arrivent à une conclusion semblable, soit qu'il existe un lien positif entre le fait que les parents vivent en couple et le développement cognitif des enfants. De son côté, Bawa (2022) souligne un lien significatif entre les performances scolaires et la structure familiale, à savoir que les enfants qui habitent dans une famille biparentale obtiennent de meilleurs résultats scolaires.

D'autres chercheurs démontrent que les enfants vivant avec leurs parents biologiques et mariés présentent un meilleur niveau de développement cognitif que ceux habitant dans d'autres types de familles avec deux adultes, par exemple avec un beau-père ou des parents cohabitant sans être mariés (Artis, 2007; Brown, 2004; Brown, 2006). Les chercheurs expliquent ce fait par plusieurs facteurs, notamment le niveau de revenu plus élevé chez les couples mariés et l'implication et les pratiques parentales et familiales de meilleure qualité dans ces couples. Plusieurs études mettent en évidence un lien entre le développement cognitif et émotionnel chez les enfants et les différences en ce qui concerne le revenu familial, la qualité des relations familiales et les aptitudes parentales (Becker *et al.*, 2019; Fluss *et al.*, 2009; Idris *et al.*, 2020; Schoon, 2019). Le revenu familial et la qualité des relations parentales diffèrent souvent selon le type de famille. Ainsi, les couples qui cohabitent et les familles recomposées rapportent souvent des revenus inférieurs à ceux des parents de familles constituées de parents biologiques ou mariés (Berger et Langton, 2011; Carlson et Berger, 2013; Hofferth, 2006; Manning et Brown, 2006).

Berger et McLanahan (2015) révèlent que les enfants vivant avec leurs deux parents mariés démontrent un plus haut niveau d'habiletés cognitives que ceux qui grandissent dans les autres types de familles. Il s'avère intéressant que, dans cette étude, on n'observe pas de différences significatives entre les parents mariés, les familles recomposées (avec un beau-père) et les parents biologiques non mariés quant au revenu familial et les relations familiales et parentales.

Plusieurs recherches documentent l'impact de l'instabilité familiale (qui inclut le fait de naître dans une famille monoparentale, de vivre avec des parents séparés ou dans une famille recomposée) sur la qualité des relations parentales, sur le développement cognitif social et sur le bien-être des enfants (Beck *et al.*, 2010; Berger *et al.*, 2018; Fomby et Cherlin, 2007; Lee et McLanahan, 2015; Osborne et McLanahan, 2007; Schoon, 2019). D'autres chercheurs révèlent un effet négatif sur le développement cognitif et le comportement de l'enfant lorsqu'un parent biologique quitte la famille ou lorsqu'une nouvelle figure parentale arrive dans la famille monoparentale (Magnuson et Berger, 2009; Mitchell *et al.*, 2015; Osborne *et al.*, 2012).

Ryan *et al.* (2015) soulignent qu'aux États-Unis, les politiques publiques reconnaissent l'existence d'un fort lien entre le changement au niveau de la constellation familiale et le développement de l'enfant dans les milieux économiquement défavorisés. Les recherches révèlent que le changement

de la structure familiale pendant les cinq premières années de l'enfance modifie la trajectoire développementale de l'enfant puisqu'il est plus dépendant du contexte familial et plus affecté par les changements dans la structure familiale (Elder et Shanahan, 2006; Shonkoff, 2003). Magnuson et Berger (2009) démontrent une association entre le changement de la structure familiale et la détérioration du bien-être et du développement cognitif chez les enfants. Il est à noter qu'il y a une variation dans la réaction au changement de la structure familiale chez les enfants de différentes cultures. Ainsi, chez les enfants caucasiens, l'impact a été plutôt remarqué sur le plan des problèmes de comportement (Fomby et Cherlin, 2007; Osborne et McLanahan, 2007). Chez les enfants d'origine afro-américaine, ce changement de la structure familiale est plutôt associé au développement cognitif et au rendement scolaire (Heard, 2007). Lee et McLanahan (2015) démontrent que la séparation des parents peut avoir un impact négatif sur le développement cognitif chez les filles et les enfants d'origine afro-américaine. Toutefois, ils soulignent que le statut socioéconomique est plus important que la stabilité de la structure familiale pour le développement cognitif des enfants. De plus, Deslandes et Cloutier (2005) révèlent le fait que les enfants de familles non traditionnelles (monoparentales ou recomposées), comparés à ceux de familles traditionnelles (biparentales), obtiennent des résultats scolaires plus faibles et éprouvent davantage des problèmes disciplinaires.

### 1.2.5 Les expériences préscolaires et la réussite éducative

La fréquentation d'un service préscolaire est devenue une expérience normale pour la majorité de jeunes enfants du Québec. Cependant, la proportion d'enfants ayant fréquenté régulièrement un service de garde avant l'entrée à l'école est significativement plus basse chez les enfants vivant dans un contexte de multiples facteurs de risque associés à la réussite éducative (CSE, 2012; Guay *et al.* 2015; Japel *et al.*, 2005; Japel, 2008; Japel et Friendly, 2018; Vandebroek et Lazzari, 2014). De plus, lorsque ces enfants fréquentent un service de garde, ils se retrouvent plus souvent dans des milieux de moindre qualité (Japel *et al.*, 2005; Japel *et al.*, 2017; Japel et Friendly, 2018). La qualité de l'environnement éducatif fréquenté par l'enfant au cours des années préscolaires peut devenir un facteur de protection, tout comme elle peut ajouter un facteur de risque et ainsi augmenter le degré de la vulnérabilité de l'enfant.

Il y a généralement un consensus parmi les chercheurs au regard des expériences vécues par les enfants dans les milieux préscolaires et leur association à leur trajectoire développementale ainsi qu'à leur réussite éducative ultérieure (p. ex.: Côté *et al.*, 2013; Laurin *et al.*, 2015). Plusieurs études démontrent que le fait de fréquenter un service de garde tôt dans la vie peut être bénéfique pour les enfants venant de familles à faible revenu et peut contribuer à leur réussite éducative. Les effets bénéfiques des programmes préscolaires de qualité sur la réussite éducative pour les enfants vulnérables sont bien documentés (Bigras *et al.*, 2012; Burchinal *et al.*, 2010; Crockenberg et Leerkes, 2005; Geoffroy *et al.*, 2007; McCartney *et al.*, 2007; Pierrehumbert *et al.*, 2002; Pluess et Belsky, 2010; Reynolds et Robertson, 2003; Votruba-Drzal *et al.*, 2010).

D'ailleurs, une méta-analyse effectuée par Burchinal *et al.* (2011) révèle une forte association entre la qualité du service à la petite enfance fréquenté et le développement cognitif, langagier et comportemental des enfants. Ainsi, la fréquentation de services de garde et de programmes préscolaires de haute qualité favorise le développement des habiletés cognitives et sociales facilitant la préparation à l'école chez les enfants à risque (Bassok *et al.*, 2016; Japel et Dihman, 2013; NICHD, 2002). Grobon *et al.* (2019) ont investigué les inégalités du développement langagier des enfants en lien avec le niveau de scolarité de la mère. Ils concluent que l'inégalité des compétences langagières et leur lien avec le niveau de la scolarité de la mère ne sont plus significatifs chez les enfants fréquentant des services de garde en installation. Padilla et Ryan (2020) démontrent que la fréquentation d'un service d'éducation préscolaire en installation régi par le gouvernement est associée positivement avec les résultats scolaires et le comportement positif au début de l'école.

La méta-analyse effectuée par Nores et Barnett (2010) sur les études portant sur les programmes éducatifs dans plus de 20 pays démontre l'impact positif de la fréquentation des services en installation sur le développement cognitif, les compétences comportementales et la santé. Geoffroy *et al.* (2010) confirment que les modes de garde préscolaire en installation améliorent la cognition et les performances scolaires à court terme. De même, Laurin *et al.* (2015a) constatent que l'effet positif des services préscolaires en installation reste présent jusqu'à l'adolescence.

Dans la recension des articles, Heim (2021) décrit que les modes de garde préscolaire ont un impact positif pour les enfants issus de milieux défavorisés à la condition que ces services soient de bonne

qualité et appliquent un programme éducatif. Heim (2021) souligne également l'impact positif sur les capacités motrices et socioémotionnelles (Felfe et Lalive, 2018) et sur les résultats en lecture et en mathématiques à l'âge de 7 ans (Drange et Havnes, 2015) pour les enfants issus des familles à faible revenu.

Thériault (2010) dans sa recherche menée dans six classes de maternelle 4 ans révèle que les interventions éducatives contribuent peu au développement de la conscience de l'écrit. Une réponse possible est présentée dans le travail de Labbé (2019) qui, en se référant aux experts dans le domaine de l'éducation et de la psychologie, stipule que la maternelle 4 ans introduite dans le système scolaire semble focalisée sur le développement des compétences scolaires au lieu de se concentrer sur des compétences globales en lien avec la préparation à l'école. Il stipule que « les élèves souffrent d'un manque de préparation [à l'école] et sont directement amenés à apprendre du contenu proprement scolaire plutôt que développer leurs fonctions exécutives » (Labbé, 2019, p.98).

Les chercheurs américains expliquent le lien entre la fréquentation d'un centre préscolaire et les compétences des enfants au début de l'école par la meilleure qualité d'application du programme éducatif comparativement aux services en milieu familial ou la garde à la maison. L'implantation d'un bon programme – ce qui est un défi pour les services de garde en milieu familial – propose une diversité d'activités visant le développement global de l'enfant (Bassok *et al.*, 2016; Dowsett *et al.*, 2008; Feller *et al.*, 2016). D'autres chercheurs mettent en évidence que la fréquentation d'un centre préscolaire pendant la petite enfance s'avère d'autant plus bénéfique sur le plan scolaire et comportemental pour les enfants issus de familles récemment immigrées que pour ceux de familles natives (Johnson *et al.*, 2014; Votruba-Drzal *et al.*, 2015).

Une méta-analyse de la littérature effectuée par Kholoptseva (2016) sur l'effet de la fréquentation des services de garde en installation (centre ou école) aux États-Unis démontre que les enfants ayant vécu cette expérience présentent de meilleures compétences en littératie et en numératie et que cet écart perdure jusqu'à quatre ans après la fin du programme. Melhuish *et al.* (2015) précisent que les enfants de milieux défavorisés ayant fréquenté des services de garde en installation à partir de trois ans présentent des améliorations dans le développement cognitif. En même temps, ils remarquent que ces bienfaits ne persistent pas tout au long de la scolarité des enfants. Ils expliquent

ce fait par de mauvaises expériences scolaires qui l'emportent sur les bénéfiques antérieurs d'une expérience d'éducation préscolaire de haute qualité. Par ailleurs, les travaux de Johnson et Jackson (2019) et Lubotsky et Kaestner (2016) mettent en évidence la nécessité de porter l'attention particulière au développement cognitif des enfants issus de milieux défavorisés en investissant dans les ressources nécessaires dans les services préscolaires et scolaires.

La qualité des services préscolaires est donc un élément clé pour favoriser le développement des enfants. Cependant, plusieurs grandes enquêtes effectuées au Québec ont montré que la qualité des services de garde nécessite des améliorations pour avoir les effets escomptés chez les enfants de milieux défavorisés (Drouin *et al.*, 2004; Gingras *et al.*, 2015; Japel *et al.*, 2005).

En résumé, la recension des écrits montre que la réussite éducative à court et à long terme est associée à un bon degré de préparation à l'école. Cette dernière est un élément complexe composé de multiples facteurs qui ont un impact sur la trajectoire scolaire, notamment les caractéristiques de l'individu, son milieu familial, les pratiques parentales et ses expériences préscolaires. Tous ces facteurs peuvent avoir un impact individuel sur le développement de l'enfant et à sa réussite éducative. Cependant, c'est le cumul de plusieurs facteurs de risque qui entrave le développement de l'enfant et sa réussite éducative de façon significative (Japel, 2008).

### 1.3 Objectif et question de recherche

De nombreuses études identifient d'importants prédicteurs de la préparation à l'école, notamment les caractéristiques individuelles de l'enfant telles que l'âge, le sexe, ainsi que ses habiletés cognitives et langagières, les caractéristiques familiales telles que le revenu familial, le type de famille, la scolarité des parents et les expériences préscolaires. Dans la section de recension des écrits nous avons vu plusieurs recherches parmi lesquels les recherches de Guimard (2010), Kempe *et al.* (2011), Lubotsky et Kaestner (2016), qui démontrent le lien entre l'âge et le développement cognitif; des travaux de Anders *et al.* (2012), Padilla et Ryan (2020) qui décrivent un effet positif de la fréquentation d'un milieu préscolaire sur le développement cognitif et langagier; des recherches de Björklund *et al.*, (2006), Black *et al.* (2017), Dickson *et al.* (2006), Grobon *et al.* (2019), Kendler *et al.* (2015) et Neiss et Rowe (2000) qui démontrent l'influence du niveau d'éducation des parents sur le développement cognitif et langagier. L'attitude envers l'éducation

et réussite éducative en fonction du sexe est largement présentée dans les travaux de Cloutier (2003), Cui *et al.* (2019), Deater-Deckard *et al.* (2006), Feyfant (2011), Pelletier (2004), et Plante (2009). Les chercheurs constatent des liens entre les caractéristiques socioéconomiques du milieu familial (soit le revenu familial et le type de la famille) et le développement cognitif de l'enfant (Feyfant, 2011; Malone, 2017; Schneider *et al.*, 2010; Wang *et al.* (2016). Toutefois, nous n'avons pas trouvé des recherches qui examinent des interactions potentielles entre les caractéristiques individuelles de l'enfant, ses caractéristiques familiales et ses expériences préscolaires et leur impact sur le niveau de développement cognitif et langagier de l'enfant. Cette recherche vise à examiner les caractéristiques individuelles, familiales et préscolaires des enfants qui sont associées à leur développement cognitif et langagier à la fin de la maternelle 5 ans.

Question de recherche :

Quels sont les liens entre les caractéristiques individuelles de l'enfant, ses caractéristiques familiales et ses expériences préscolaires, et son niveau de développement cognitif et langagier selon l'évaluation par l'enseignante à la fin de la maternelle 5 ans ?

Hypothèses :

1. Selon la recension de la littérature, nous pouvons émettre l'hypothèse que les caractéristiques familiales, notamment le niveau de scolarité de la mère élevée, le revenu familial élevé et le fait de vivre dans une famille biparentale sont associées à un meilleur niveau de développement cognitif et langagier de l'enfant mesuré à la fin de la maternelle 5 ans.
2. Étant donné que le programme préscolaire peut agir comme un facteur de protection pour le développement des enfants en milieu défavorisé, le fait d'avoir fréquenté la maternelle 4 ans est associé à un meilleur niveau de développement cognitif et langagier de l'enfant mesuré à la fin de la maternelle 5 ans.

## **CHAPITRE 2**

### **MÉTHODOLOGIE**

Cette étude quasi expérimentale est réalisée à partir d'une base de données non colligée par l'auteure. Les données utilisées proviennent du projet « Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieu défavorisé », réalisé par Christa Japel et un groupe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal. Cette recherche a duré deux ans (les années scolaires 2014-2015 et 2015-2016) et la collecte de données a été effectuée auprès des enfants fréquentant des écoles en milieu défavorisé dans des régions urbaines, semi-urbaines et rurales. Pendant l'année scolaire 2014-2015, la collecte de données a été effectuée dans les classes de maternelle 4 ans, et l'année suivante, en 2015-2016, auprès de tous les élèves des maternelles 5 ans dans les mêmes écoles, y compris des élèves de la maternelle 4 ans qui ont poursuivi le cheminement préscolaire dans ces écoles. Le groupe contrôle des enfants de 5 ans (qui n'ont pas fréquenté la maternelle 4 ans dans les écoles participantes ou ailleurs) a été ajouté lors de la deuxième période de collecte des données.

Des caractéristiques individuelles, familiales et scolaires associées à la préparation à l'école ont été mesurées par des entrevues téléphoniques avec les parents, permettant d'obtenir des données sociodémographiques. Un questionnaire portant sur la préparation à l'école a été rempli par l'enseignante de maternelle 5 ans. Les instruments et les procédures de la collecte de données sont décrits dans les sections suivantes.

#### **2.1 Participants et procédures**

La population visée par ce projet est composée des enfants fréquentant le programme préscolaire du MEQ en milieu défavorisé. Environ 450 enfants et leurs familles ont été recrutés au début de l'étude, soit lorsque ces enfants commençaient leur maternelle 4 ans. Des données recueillies aux diverses étapes sont disponibles pour 329 enfants. Aux fins de notre essai, nous avons utilisé les données qui ont été recueillies pendant la dernière étape de la recherche, soit à la fin de la maternelle 5 ans.

Les caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon sont présentées dans le Tableau 2.2.4.2.

La puissance statistique est évaluée à l'aide du logiciel Mplus. Selon la méthode de Cohen (1992), nous avons un échantillon suffisamment grand pour appliquer le modèle de régression multiple et détecter des effets de taille allant de faibles à modérés ( $r = 0,2$ ) avec une puissance de 0,8, soit 80 % de chances de détecter un effet réel.

La recherche « Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieu défavorisé » utilise plusieurs instruments de collecte afin d'obtenir des informations sur différents aspects de la vie de l'enfant : les facteurs familiaux, les expériences préscolaires, le niveau de développement et le niveau de préparation à l'école.

Aux fins de notre étude, nous tenons compte des données suivantes :

- Les informations sur la famille de l'enfant et ses expériences préscolaires ont été recueillies à l'aide d'une entrevue téléphonique avec les parents.
- Le niveau de développement cognitif et langagier des enfants a été mesuré par un questionnaire rempli par l'enseignante à la fin de la maternelle 5 ans.

## 2.2 Instruments de mesure

### 2.2.1 Variable dépendante - le développement cognitif et langagier

Le choix du domaine de développement cognitif et langagier comme une variable dépendante est issu de recherches qui ont montré que le développement cognitif et langagier est un des meilleurs prédicteurs de la réussite éducative ultérieure (Duncan *et al.*, 2007; Lemelin *et al.*, 2007; Pagani *et al.*, 2010; Vitaro *et al.*, 2014 ).

Le niveau de développement cognitif et langagier a été analysé à partir d'un questionnaire rempli à la fin de la maternelle 5 ans par les enseignantes. Il s'agit de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE) qui est la version française validée de l'instrument développé par les chercheurs de l'Université McMaster, en Ontario, Janus et Offord (2007). Ce questionnaire évalue le niveau du développement de l'enfant avant son entrée à l'école. Il comporte

103 questions et permet d'obtenir un profil de la préparation scolaire en mesurant cinq domaines de développement, soit la santé physique et le bien-être, la compétence sociale, la maturité affective, le développement cognitif et langagier, les habiletés de communication et les connaissances générales.

L'enseignante remplit le questionnaire en se basant sur ses observations et sa connaissance de l'enfant. Bien que l'IMDPE soit rempli par l'enseignante en se basant sur ses perceptions, cela ne semble pas compromettre sa validité comme mesure de la préparation scolaire d'un groupe d'enfants (Janus et Offord, 2007). Les propriétés psychométriques de l'IMDPE sont bien établies et ont été confirmées par plusieurs recherches (Janus et Offord, 2007; Laurin *et al.*, 2012). De plus, cet indice est un bon prédicteur de la performance scolaire ultérieure (Janus, 2002).

Dans la présente étude, la dimension du niveau de développement cognitif et langagier a été retenue pour nos analyses. L'échelle mesurant le niveau de développement cognitif et langagier contient 40 questions, les questions de 1 à 7 requièrent une réponse selon une échelle de type Likert (de [1] très bon/bon – [2] moyen – à [3] mauvais). Les questions 8 à 40 demandent des réponses dichotomiques, soit oui ou non, pour décrire un certain comportement ou une certaine habileté. Ces questions ont été intégrés dans le questionnaire rempli par l'enseignante qui est présenté en Annexe A.

### 2.2.2 Variables indépendantes

Des assistantes de recherches ont effectué une courte entrevue téléphonique avec les parents. L'entrevue comportait des questions sociodémographiques (revenu familial, éducation des parents, type de famille, langue parlée à la maison) et des informations concernant la fréquentation de la maternelle 4 ans à temps plein ou à temps partiel ainsi que sur les différents types de service de garde fréquentés au cours de la petite enfance. Le questionnaire utilisé par les assistantes de recherche lors de l'entrevue téléphonique est présenté en Annexe B.

#### 2.2.2.1 Type de famille

Les réponses ont été regroupées dans quatre groupes selon le type de la famille de l'enfant : 1 – l'enfant habite avec les deux parents, 2 – avec sa mère, 3 – avec la mère et un beau-père, 4 – autre

(p. ex. famille d'accueil, avec les grands-parents, avec le père et une belle-mère). Le Tableau 2.2.4.1. présente les caractéristiques de notre échantillon. Nous constatons qu'un peu plus que 70 % des enfants de notre échantillon vivent avec leurs parents biologiques. Un peu plus que 12 % des enfants de notre échantillon vivent avec leur mère, 1,2 % avec la mère et un beau-père et presque 9 % dans d'autres types de la famille.

#### 2.2.2.2 Niveau d'éducation de la mère

Le niveau d'études de la mère a été divisé dans les catégories suivantes : 1) secondaire 5 non complété; 2) diplôme d'études secondaires (DES/DEP); 3) études collégiales non complétées; 4) études collégiales complétées; 5) études universitaires non complétées; 6) études universitaires complétées (BAC ou plus élevées). Comme on peut constater au Tableau 2.2.4.1., dans notre étude plus d'une mère sur six (16,4 %) n'a pas complété ses études secondaires et près d'une mère sur six (14,3 %) a obtenu un diplôme d'études secondaire. Près de 60 % des mères rapportent d'avoir commencé des études collégiales, mais sans les compléter, et près d'un quart de mères (24,6 %) a déclaré qu'elles ont complété leurs études collégiales. Quant aux études universitaires, près de 3 % des mères en ont entrepris sans les compléter, et un quart des mères rapporte qu'elles ont obtenu un BAC ou des études plus élevées.

Notons que, lors de la création de ces catégories, il était entendu que la mère étant aux études serait classée dans la catégorie des études non complétées.

#### 2.2.2.3 Revenu familial<sup>3</sup>

Les parents ont été interrogés quant à leur niveau de revenu familial annuel selon l'échelle d'intervalles : 1 – moins de 10 000 \$; 2 – de 10 000 \$ à 15 000 \$; 3 – de 15 000 \$ à 20 000 \$; 4 – de 20 000 \$ à 25 000 \$; 5 – de 25 000 \$ à 30 000 \$; 6 – de 30 000 \$ à 35 000 \$; 7 – de 35 000 \$ à 40 000 \$; 8 – plus que 40 000 \$.

Le Tableau 2.2.4.1 montre que presque 55 % des répondants ont un revenu plus élevé que 40 000 \$ par année. Le groupe où il y avait le moins de répondants (3,3 %) est le groupe avec un revenu de

---

<sup>3</sup> Au moment de la collecte de ces données (2016) le revenu familial annuel au Québec était de 37 200 \$ et en 2021 il s'élevait à 41 600\$ (Institut de la statistique du Québec, 2023)

35 000 \$ à 40 000 \$. Dans les autres groupes de revenus, le nombre des répondants varie entre 4,3 % et 5,5 %.

### 2.2.3 Variables de contrôle

Dans la littérature, plusieurs auteurs décrivent un lien entre le sexe et l'âge des enfants et le niveau du développement cognitif et langagier. Ainsi, ces deux caractéristiques ont été incluses dans nos analyses comme variables de contrôle. Dans le Tableau 2.2.4.2 les variables de contrôle, soit les caractéristiques des enfants selon le sexe et l'âge, sont présentées. Notre échantillon est constitué de 52 % de garçons et de 48 % de filles. La majorité des enfants (90 %) sont âgés entre 61 et 72 mois. Il y a un petit pourcentage (2 %) d'enfants qui sont plus jeunes et 8 % qui sont plus âgés.

### 2.2.4 Variable modératrice

Selon les recherches présentées dans la première partie, nous avons déjà une compréhension des effets directs et linéaires des variables indépendantes (type de famille, revenu familial, niveau d'études de la mère) de notre étude sur la variable dépendante, soit le développement cognitif et langagier de l'enfant. Nous nous sommes plutôt penchés sur le rôle de la fréquentation de la maternelle 4 ans sur le développement cognitif et langagier de l'enfant pour mieux comprendre la décomposition des mécanismes d'influence entre les variables étudiées. Ainsi, nous avons choisi comme variable modératrice le fait d'avoir fréquenté la maternelle 4 ans. Il est à noter que dû aux données manquantes et au petit nombre d'enfants dans les catégories décrivant le type de maternelle 4 ans (25 % des enfants, soit 82 enfants qui ont fréquenté la maternelle à temps plein, 19 %, soit 64 enfants qui ont fréquenté la maternelle 4 ans à temps partiel), nous avons choisi d'analyser les données portant sur le fait de fréquenter la maternelle 4 ans à temps plein ou à temps partiel avant de commencer la maternelle 5 ans.

Une variable modératrice est une variable qui agit essentiellement sur la relation entre deux autres variables. Elle modifie systématiquement la grandeur, l'intensité, le sens et/ou la forme de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante (Sharma *et al.*, 1981). En d'autres mots, le lien observé entre les deux variables peut devenir plus fort ou plus faible ou même changer en négatif alors qu'il était positif sans l'effet de la variable modératrice.

Les données sur la fréquentation de la maternelle 4 ans ont été recueillies au début du projet de recherche et elles ont été validées par la suite lors de l’entrevue téléphonique avec les parents à la fin de la maternelle 5 ans.

Le Tableau 2.2.4.1 présente les caractéristiques des variables indépendantes. Les variables de contrôle sont présentées dans le Tableau 2.2.4.2. Il est à noter que le nombre total de sujets varie selon les variables en fonction des données manquantes. Ainsi, pour le sexe des enfants, le nombre de sujets pour lesquels nous avons eu l’information se situe à 286 et pour la variable âge de l’enfant, nous avons des données pour 262 enfants.

Tableau 2.2.4.1 Caractéristiques des variables indépendantes

Variabiles	<i>n</i>	%
a) Type de famille (l’enfant vit avec)		
Ses deux parents	232	70,5
Sa mère	40	12,2
Sa mère et beau-père	4	1,2
Autre (père et belle-mère, les grands-parents, famille d’accueil)	29	8,8
b) Niveau d’éducation de la mère		
Secondaire 5 non-complété	54	16,4
Diplôme d’études secondaires (DES/DEP)	47	14,3
Études collégiales non-complétées	19	5,8
Études collégiales complétées (DEC ou DEC technique)	81	24,6
Études universitaires non-complétées	9	2,7
Études universitaires complétées (BAC ou plus élevées)	82	24,9
c) Revenu familial		
moins de \$10 000	16	4,9
entre \$10 000 et \$15 000	17	5,2
entre \$15 000 et \$20 000	16	4,9
entre \$20 000 et \$25 000	18	5,5
entre \$25 000 et \$30 000	14	4,3

entre \$30 000 et \$35 000	18	5,5
entre \$35 000 et \$40 000	11	3,3
plus de \$40 000	180	54,7

*Note.* 1) Il est à noter que le nombre total de sujets varie selon les variables en raison de données manquantes.

a) *n* total = 305. b) *n* total = 292. c) *n* total = 290.

2) Le revenu est indiqué en dollars canadiens.

Tableau 2.2.4.2. Variables de contrôle – sexe et l’âge de l’enfant

Variabes de contrôle	<i>n</i>	%
a) Sexe de l’enfant		
Fille	136	47,6
Garçon	150	52,4
b) Âge en mois		
58-60	5	2
61-63	46	17,6
64-66	54	20,7
67-69	69	26,3
70-72	67	25,5
73-83 (1 à 77 et 1 à 83)	21	8,1

*Note.* Il est à noter que le nombre total de sujets varie selon les variables en raison de données

### 2.3 Éthique

Le projet « Les maternelles 4 ans : la qualité de l’environnement éducatif et son apport à la préparation à l’école chez les enfants en milieu défavorisé », dans lequel se situe cette étude, a été financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et mené par Christa Japel, professeure et chercheuse à l’UQAM. L’utilisation secondaire de données a été approuvée par le Comité d’éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) de l’UQAM, comme l’atteste le certificat d’approbation éthique portant le numéro 4191, émis le 02-03-2020, qui est présenté en Annexe C.

Les données sont anonymisées. Ainsi, toute information qui permettrait d'identifier un enfant, un parent, une enseignante, une école ou toute autre personne ou institution a été remplacée par des codes dans la banque de données, afin de respecter le droit à la protection de la vie privée.

Dans le cadre de la recherche « Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieu défavorisé », des consentements libres et éclairés ont été signés par les enseignantes et les parents avant chaque collecte de données, soit au début de la maternelle 4 ans et au début de la maternelle 5 ans. Le formulaire de consentement présentait les procédures de la recherche (les étapes et les activités effectuées) et les répondants ont été libres de refuser ou d'accepter complètement ou partiellement la procédure de collecte des données. Les formulaires de consentement pour un parent et pour l'enseignant(e) se retrouvent dans l'Annexe D et l'Annexe E.

## CHAPITRE 3

### RÉSULTATS

#### 3.1 Analyse des données

L'objectif principal des analyses est d'examiner l'association entre l'effet de fréquenter la maternelle 4 ans et le niveau du développement cognitif et langagier des enfants issus du milieu défavorisé en tenant compte des caractéristiques individuelles et familiales des enfants.

En première étape, nous avons effectué des corrélations entre les variables incluses dans cette recherche soit le développement cognitif et langagier de l'enfant à la fin de maternelle 5 ans, le sexe et l'âge de l'enfant, la scolarité de la mère, le revenu familial, le type de la famille de l'enfant (si l'enfant vit avec ses parents biologiques ou dans d'autres constellations familiales) et la fréquentation d'une maternelle 4 ans. À la suite du calcul des corrélations, nous avons obtenu des associations significatives entre le développement cognitif et langagier et l'âge de l'enfant, la scolarité de la mère, le revenu familial et le type de la famille.

En deuxième lieu, nous avons procédé avec une analyse par régression linéaire multiple. Cette méthode d'analyse a été choisie étant une technique qui permet de déterminer la force du lien entre une seule variable dépendante (VD) et plusieurs variables indépendantes (VI) et de contrôle, ainsi qu'à évaluer l'importance d'une ou de plusieurs variables (modératrices) sur ce lien, le cas échéant. En d'autres termes, l'analyse de régression multiple permet de combiner linéairement les VIs continues (ou dichotomiques), afin de prédire de la manière la plus optimale possible une VD (Tabachnick et Fidell, 2013). L'équation de la régression s'exprime de la façon suivante :

$$Y' = A + B_1X_1 + B_2X_2 + *** + B_kX_k.$$

Le processus de l'analyse de la régression linéaire multiple consiste donc à calculer un ensemble de valeurs  $B$  (coefficients de régression) pour les VIs permettant de rapprocher le plus possible les

valeurs *Y prédites* par l'équation avec les valeurs *Y obtenues* par les mesures (Field, 2005; Tabachnick et Fidell, 2013).

Premièrement, nous avons effectué une régression linéaire multiple, où les variables ont été entrées en trois blocs. Ce modèle contrôle en premier lieu pour l'âge et le sexe de l'enfant. Ensuite sont entrées les variables indépendantes pour estimer leur association avec la variable dépendante. Le 3<sup>e</sup> bloc ajoute le modérateur potentiel, soit la fréquentation d'une maternelle 4 ans. Finalement, nous avons introduit quatre interactions<sup>4</sup> entre les variables indépendantes et la fréquentation d'une maternelle 4 ans qui pourraient modérer le score de l'enfant sur l'échelle de développement cognitif et langagier selon les caractéristiques de la famille et la fréquentation ou non fréquentation d'une maternelle 4 ans.

### 3.2 Statistiques descriptives (Corrélations entre les variables)

Dans le Tableau 3.2.1, les corrélations entre les variables sont présentées, à savoir le développement cognitif et langagier de l'enfant à la fin de maternelle 5 ans, le sexe de l'enfant, l'âge de l'enfant, la scolarité de la mère, le revenu familial, la fréquentation d'une maternelle 4 ans, le type de la famille de l'enfant (si l'enfant vit avec ses deux parents ou dans d'autres constellations familiales).

Nous constatons plusieurs corrélations significatives :

- Entre les variables indépendantes « niveau de la scolarité de la mère » et « revenu familial ». L'indice de corrélation montre qu'elles sont fortement liées entre elles. Ce qui signifie que le revenu familial est plus élevé dans les familles où la mère rapporte un plus haut niveau de scolarité.
- La corrélation entre une variable indépendante « niveau de la scolarité de la mère » et la variable modératrice « la fréquentation de la maternelle 4 ans » est négative, ce qui signifie qu'il est moins

---

<sup>4</sup> les interactions étudiées : l'interaction entre la fréquentation d'une maternelle 4 ans et le type de famille; l'interaction entre la fréquentation d'une maternelle 4 ans et la scolarité de la mère; l'interaction entre la fréquentation d'une maternelle 4 ans et le revenu familial; l'interaction entre la fréquentation d'une maternelle 4 ans et vivre dans une famille monoparentale versus autres types de famille (variable créée).

probable que l'enfant fréquente la maternelle 4 ans dans une famille où la mère possède un niveau de scolarité élevé.

- La corrélation est également négative entre les variables indépendantes : « le type de la famille » et « revenu familial », ce qui indique que le revenu familial est plus bas dans les familles monoparentales comparé aux familles biparentales. De plus, le type de la famille et la fréquentation de maternelle 4 ans sont aussi corrélés, ce qui signifie qu'il est plus probable que l'enfant qui ne vit pas avec ses deux parents avait fréquenté une maternelle 4 ans.

- Le Tableau 3.2.1 montre également des associations significatives positives entre le développement cognitif et langagier de l'enfant et son âge, la scolarité de sa mère et le revenu familial. De plus, on constate une association significative négative entre le développement cognitif et langagier et le type de la famille. Ainsi, les résultats de corrélation nous démontrent que le score de développement cognitif et langagier augmente avec l'âge de l'enfant et il est lié au niveau de la scolaire de la mère, au niveau de revenu familial ainsi qu'au type de famille dans lequel grandit l'enfant.

Tableau 3.2.1. Coefficients de corrélation entre les variables à l'étude

Variabes	1	2	3	4	5	6	7
1. Développement cognitif et langagier de l'enfant		0,066	0,156*	0,198**	0,127*	0,008	-0,124*
2. Sexe de l'enfant	0,066		-0,096	0,014	-0,133*	0,009	0,108
3. Âge de l'enfant	0,156*	-0,096		-0,065	-0,053	0,062	-0,052
4. Niveau de scolarité de la mère	0,198**	0,014	-0,065		0,221**	-0,210**	-0,084
5. Revenu familial	0,127*	-0,133*	-0,053	0,221**		0,008	-0,233**
6. Fréquentation d'une maternelle 4 ans	0,008	0,009	0,062	-0,210**	0,008		-0,159**
7. Type de la famille	-0,124*	0,108	-0,052	-0,084	-0,233**	-0,159**	

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

### 3.3 Résultats de la régression

Afin de répondre à l'objectif principal de cette étude, une analyse de régression linéaire multiple a été utilisée. Cette analyse permet de clarifier le lien entre la fréquentation de la maternelle 4 ans et le développement cognitif et langagier considérant la contribution unique de chacune des variables indépendantes après avoir introduit les variables de contrôle.

La régression a été effectuée en trois blocs successifs. Le premier bloc contient les variables de contrôle (sexe et âge de l'enfant). Le deuxième bloc introduit les variables indépendantes (scolarité de la mère, revenu familial, type de famille) et, après avoir contrôlé pour tous ces facteurs, la fréquentation de la maternelle de 4 ans est ajoutée au modèle. Finalement, quatre interactions entre les variables indépendantes et la fréquentation de la maternelle de 4 ans sont testées. Toutes les

variations ont été standardisées et la variable dépendante a été traitée avec une transformation logarithmique (voir Tableau 3.3.1).

Les résultats de cette régression indiquent que le sexe de l'enfant n'est pas associé à la perception de l'enseignant quant au développement cognitif et langagier des enfants. Ainsi, les garçons et les filles ne se distinguent pas sur ce plan développemental à la maternelle 5 ans. Toutefois, il y a une association significative ( $p=0,014$ ) entre l'âge de l'enfant et ses compétences cognitives et langagières. Ces compétences augmentent avec l'âge de l'enfant.

Quant aux variables du contexte familial, on observe que le niveau de scolarité de la mère est un prédicteur important ( $p<0,001$ ) du développement cognitif et langagier de l'enfant tel que rapporté par l'enseignante. Le type de famille est également associé à cette sphère de développement. Les enfants provenant de familles biparentales sont perçus comme plus performants sur le plan cognitif et langagier que les enfants vivant dans d'autres types de famille (monoparentale, avec un beau père ou autre constellation) ( $p<0,001$ ). Cependant, le revenu familial n'est pas associé de façon significative au développement cognitif et langagier de l'enfant. La fréquentation de la maternelle 4 ans avant d'entrer en maternelle 5 ans est également non significative sur le plan statistique.

Parmi les quatre interactions introduites, il n'y a qu'une seule qui est d'intérêt. Bien qu'elle ne soit pas significative ( $p=0,076$ ), elle indique une tendance que la fréquentation d'une maternelle 4 ans s'avère bénéfique pour le développement cognitif et langagier des enfants vivant dans d'autres types de famille qu'avec leurs deux parents biologiques. Toutefois, un effet de modération de la fréquentation d'une maternelle 4 ans entre les caractéristiques de l'enfant et de sa famille et le développement cognitif et langagier ne peut pas être confirmé par ces analyses.

Ce modèle de régression explique environ 15% de la variance dans le score sur l'échelle du développement cognitif et langagier selon l'enseignante en maternelle 5 ans. Selon Cohen (1992), dans le modèle final de la régression, les effets des variables significatives sont de petite taille : pour l'âge de l'enfant ( $d=0,16$ ), le niveau de scolarité de la mère ( $d=0,24$ ) et le type de famille ( $d=0,26$ ).

Dans le but de nuancer les résultats de la différence dans le niveau du développement cognitif et langagier pour chaque type de la famille à condition que l'enfant ait fréquenté la maternelle 4 ans le Tableau 3.3.2 présente les résultats de l'analyse simple (post-hoc). Nous constatons que la différence du niveau de développement cognitif et langagier chez les enfants qui ont ou qui n'ont pas fréquenté la maternelle 4 ans chez les enfants qui vivent avec leurs deux parents ( $d=0,05$ ) ou seulement avec leur mère ( $d=0,12$ ) est non-significative. Toutefois, la différence du niveau de développement cognitif et langagier chez les enfants qui ont ou qui n'ont pas fréquenté la maternelle 4 ans chez les enfants vivant dans la famille avec leur mère et beau-père ( $d=0,33$ ) ou autre constellation familiale ( $d=0,23$ ) est de la taille moyenne. Le niveau de développement cognitif et langagier des enfants qui ont ou qui n'ont pas fréquenté une maternelle 4 ans vivant dans différents types de familles est présenté dans la Figure 3.3.1 Ainsi, nous constatons une tendance de l'effet bénéfique de fréquentation de maternelle 4 ans est présente pour les enfants vivant dans les constellations familiales autres que la famille biologique.

Tableau 3.3.1. Résultats de la régression linéaire multiple

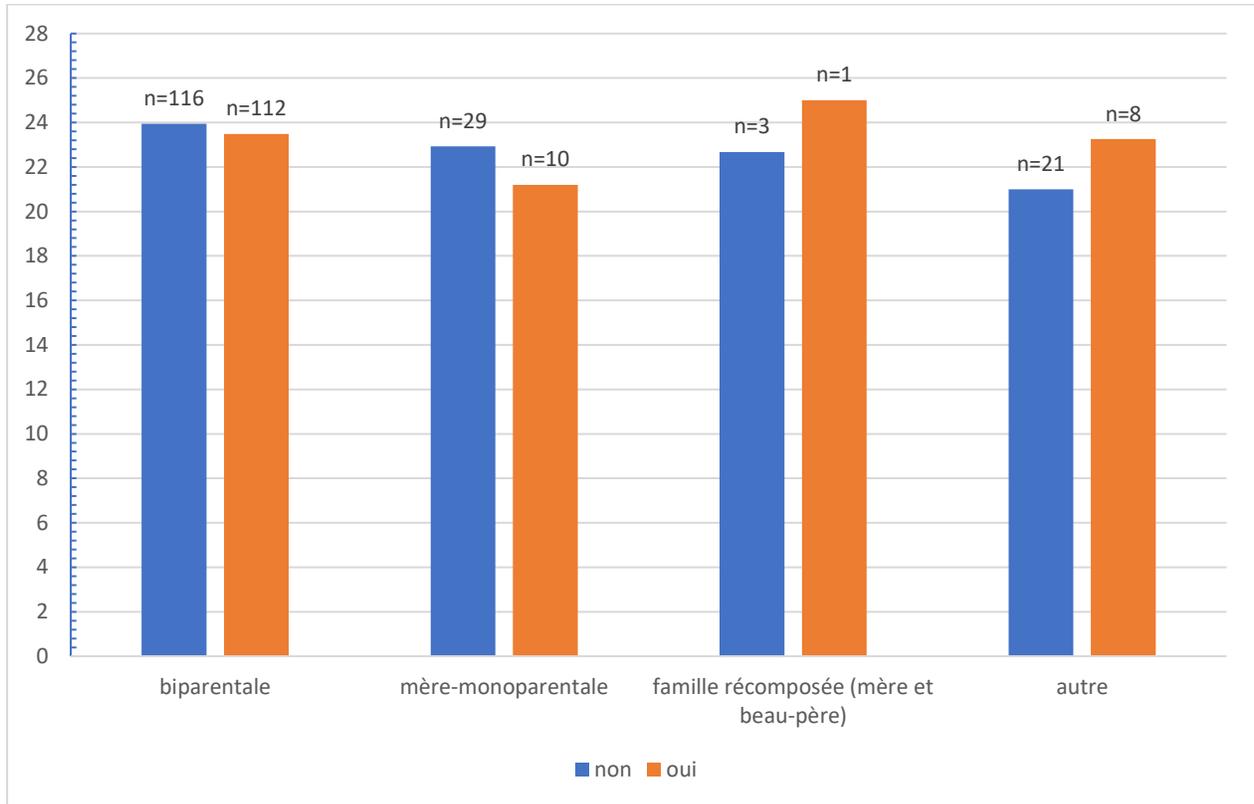
Étape	Variab�les prédictives	B	ES B	$\beta$	t	p
1	(Constant)	-0,024	0,061		-0,404	0,686
	Sexe de l'enfant	0,005	0,061	0,006	0,086	0,931
	Âge en mois tests t3	0,138	0,063	0,147	2,180	0,030
2	(Constant)	-0,032	0,058		-0,547	0,585
	Sexe de l'enfant	0,040	0,059	0,045	0,683	0,496
	Âge en mois tests t3	0,161	0,061	0,172	2,642	0,009
	Scolarité de la mère	0,187	0,060	0,206	3,128	0,002
	Type de famille	-0,187	0,061	-0,204	-3,086	0,002
	Revenu familial	0,056	0,061	0,062	0,919	0,359
3	(Constant)	-0,110	0,079		-1,381	0,169
	Sexe de l'enfant	0,041	0,059	0,046	0,700	0,485
	Âge en mois tests t3	0,158	0,061	0,169	2,597	0,010
	Scolarité de la mère	0,208	0,061	0,230	3,388	<0,001
	Type de famille	-0,172	0,061	-0,188	-2,817	0,005
	Revenu familial	0,058	0,061	0,064	0,941	0,348
	Enfant a fréquenté une mat. 4 avant mat. 5	0,173	0,121	0,096	1,429	0,154
4	(Constant)	-0,104	0,079		-1,317	0,189
	Sexe de l'enfant	0,037	0,058	0,042	0,641	0,522
	Âge en mois tests t3	0,150	0,060	0,161	2,488	0,014
	Scolarité de la mère	0,215	0,061	0,238	3,518	<0,001
	Type de famille	-0,237	0,071	-0,259	-3,345	<0,001
	Revenu familial	0,056	0,061	0,062	0,923	0,357
	Enfant a fréquenté une mat. 4 avant mat. 5	-0,429	0,358	-0,238	-1,198	0,232
	Type de fam. X fréq. une mat. 4	0,514	0,288	0,352	1,784	0,076

Tableau 3.3.2. Analyse post-hoc du lien entre le niveau de développement cognitif et langagier en fonction du type de la famille et de la fréquentation de maternelle 4 ans

Type de la famille	Variables prédictives	B	ES B	$\beta$	t	p
L'enfant vit avec ses deux parents	(Constante)	1,365	0,011		128,719	<0,001
	Enfant a fréquenté une maternelle 4 ans	-0,010	0,015	-0,046	-0,693	0,489
L'enfant vit avec sa mère	(Constante)	1,342	0,023		57,218	<0,001
	Enfant a fréquenté une maternelle 4 ans	-0,035	0,046	-0,122	-0,750	0,458
L'enfant vit avec sa mère et un beau-père	(Constante)	1,350	0,048		27,844	0,001
	Enfant a fréquenté une maternelle 4 ans	0,048	0,097	0,329	0,493	0,671
Autre type de la famille	(Constante)	1,293	0,030		42,889	<0,001
	Enfant a fréquenté une maternelle 4 ans	0,071	0,057	0,232	1,239	0,226

a. Variable dépendante : LangTrans

Figure 3.3.1. Lien entre le niveau de développement cognitif et langagier des enfants en fonction de leur fréquentation de la maternelle 4 ans et leur type de famille



## CHAPITRE 4

### DISCUSSION

Dans le cadre de cet essai, nous avons effectué l'analyse de données secondaires provenant du projet de recherche « Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés ». Les résultats de cette étude s'ajoutent aux résultats obtenus par Japel *et al.* (2017) qui ont examiné les liens entre la fréquentation de la maternelle 4 ans, l'âge de l'enfant, la langue parlée à la maison, le type de service de garde et la performance aux tests mesurant les différents domaines de la préparation à l'école. Notre étude avait donc pour objectif d'approfondir cette étude en examinant l'effet modérateur de la fréquentation de la maternelle 4 ans sur le lien entre les caractéristiques individuelles et familiales de l'enfant et le développement cognitif et langagier de l'enfant mesuré à la fin de la maternelle 5 ans.

Nous avons vérifié nos hypothèses à l'aide d'une régression linéaire multiple. Nos résultats confirment les résultats des études précédentes qui révèlent un lien entre l'âge de l'enfant, le type de sa famille, le niveau de scolarité de la mère et le développement cognitif et langagier de l'enfant (Bawa, 2022 ; Grobon *et al.*, 2019 ; Guimard *et al.*, 2012 ; Japel *et al.*, 2017). Cependant, notre étude n'est pas en mesure de faire ressortir un effet de modération de la fréquentation d'une maternelle 4 ans entre les caractéristiques familiales et individuelles de l'enfant et le développement cognitif et langagier. Fait intéressant à noter, bien que l'effet se situe à un niveau de tendance, une des 4 interactions testées suggère que la fréquentation d'une maternelle 4 ans s'avère bénéfique pour le développement cognitif et langagier chez les enfants qui vivent dans d'autres types de familles que ceux qui vivent avec leurs deux parents biologiques. Il est possible que cet effet reste à un niveau de tendance à cause de la distribution de l'échantillon dans les différents groupes de type de la famille, tel que l'illustre la Figure 3.3.1. Une autre possibilité est liée au fait que nous ne sommes pas en mesure de conclure sur la qualité des maternelles 4 ans, qui est une condition primordiale pour pouvoir soutenir les enfants issus des familles moins outillées pour favoriser le développement cognitif et langagier de leur enfant. Bien que le fait de fréquenter la maternelle 4 ans ne démontre pas de résultats statistiquement significatifs pour les enfants qui n'habitent pas dans une famille biparentale, une tendance sur le plan statistique suggère que les

enfants dans d'autres types de familles que biparentales et qui ont fréquenté une maternelle 4 ans ont fait du progrès dans le domaine de développement cognitif et langagier. Ceci souligne l'importance d'avoir accès à ce service préscolaire pour des enfants potentiellement à risque de rencontrer des difficultés lors de leur scolarisation formelle.

Il est à noter que notre étude n'a pas eu pour but d'investiguer la qualité de maternelles 4 ans. Ainsi, il est possible que l'effet modérateur de la fréquentation d'une maternelle 4 ans n'a pas atteint un seuil significatif puisque son effet pourrait dépendre de la qualité des services éducatifs. Les recherches de Japel *et al.* (2005), Japel et Dihman (2013) et de Padilla et Ryan (2020) démontrent l'importance de la qualité de l'environnement préscolaire de l'enfant dans le développement de l'enfant. Lefebvre et Merrigan (2002) soulignent que les psychologues caractérisent la qualité des soins aux enfants par la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant, de l'environnement, du matériel accessible et des activités auxquelles l'enfant est exposé. Vandell *et al.*, (2010) stipulent que plus de dix ans après que les enfants ont quitté la prématernelle, la qualité d'un bon service à la petite enfance continue de prédire le rendement scolaire qui est fortement associé au développement cognitif. De plus, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dans son rapport, à la suite de l'enquête PISA (Programme for International Student Assessment) en 2009, rapporte que la fréquentation d'un établissement préscolaire pendant une période de plus d'un an apporte à l'élève une avance sur ses pairs indépendamment du milieu socioéconomique.

L'étude de St-Jean *et al.* (2021) portant sur la qualité des interactions enseignant-enfant dans la maternelle 4 ans soulève des lacunes dans ce domaine, notamment la possibilité de découverte, d'expérimentation et d'apprentissage par des essais-erreurs. De plus, les enseignants semblaient utiliser davantage l'enseignement magistral au lieu de laisser réfléchir les enfants, d'expliquer et de généraliser l'habileté ciblée par une activité.

Nos résultats peuvent être aussi expliqués par la faible qualité des interactions enseignant-enfant. Une méta-analyse de Sabol *et al.* (2013), indique que ces interactions sont un prédicteur significatif de la réussite éducative de l'enfant de quatre ans. Ils stipulent également que la qualité des interactions enseignant-enfant sont une composante essentielle à la qualité du milieu éducatif. De plus, Anders *et al.* (2013) révèlent que le niveau de qualité des interactions entre l'enseignant et

les enfants âgés de trois à cinq ans aurait des répercussions sur le développement des notions en mathématiques.

Le rapport de MELS en 2015 présente la perception de l'ensemble du personnel scolaire (enseignants et direction) sur la mesure mise en place dans le cadre de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. Les résultats suggèrent que cette mesure répond pleinement (61 %) ou assez (39 %) aux besoins des enfants visés. Cependant, Japel *et al.* (2017), appliquant une méthode plus approfondie d'observation, relèvent des insuffisances importantes dans les différents éléments qui constituent la qualité des maternelles 4 ans, soit le mobilier et l'aménagement des lieux, les soins personnels, la stimulation du langage et du raisonnement, les activités offertes, et les interactions entre le personnel et les enfants.

Après l'analyse de plusieurs recherches, Melhuish *et al.* (2015) synthétisent les paramètres de qualité des services préscolaires contribuant au développement des enfants :

- Une interaction adulte-enfant devrait être adaptée, affectueuse et facilement accessible;
- Un personnel bien formé et engagé dans son travail avec les enfants, intégrant une composante pédagogique explicite et renforcée ;
- Des installations sûres, saines et accessibles aux parents ;
- Des ratios adulte/enfant et une taille de groupe permettant au personnel d'interagir de manière appropriée avec les enfants;
- Une supervision qui maintient la cohérence;
- Le développement du personnel qui assure la continuité, la stabilité et l'amélioration de la qualité;
- Un curriculum adapté au développement, avec un contenu éducatif.

Par conséquent, il est possible qu'un manque des données sur la qualité de maternelle 4 ans et sur la qualité des interactions enseignant-élève dans notre étude ne nous a pas permis de nuancer les résultats obtenus sur l'effet modérateur de fréquentation de la maternelle 4 ans.

Les résultats de notre recherche concordent avec les résultats des recherches de Harding *et al.* (2015), Kurstjens et Wolke (2001) et Murray *et al.* (1996) qui constatent un lien significatif entre le niveau d'éducation de la mère et l'âge de l'enfant. Ces chercheurs considèrent ces facteurs comme étant les meilleurs prédicteurs du développement cognitif de l'enfant. Le développement cognitif de l'enfant dans les conditions optimales devient propice à la réussite éducative. Mazeau (2020) démontre un lien entre la stimulation en milieu familial et les problèmes d'apprentissage. Notre étude soutient les conclusions de Fluss *et al.* (2009) et Schneider *et al.* (2010) qui rapportent un lien entre l'échec scolaire, les difficultés en lecture et le milieu socioéconomique. La plupart des professionnels et professionnelles travaillant avec les enfants présentant des troubles d'apprentissage sont d'avis que des facteurs biologiques et environnementaux interagissent comme une cause de ses troubles (Mazeau, 2020; McCandliss et Noble, 2003; Snowling et Hayiou-Thomas, 2006). McDonald *et al.*, (2013) mentionnent un lien entre la négligence parentale et le développement langagier, un lien qui est basé sur des interactions parents-enfants sensibles et chaleureuses. Les recherches en psychologie, en neuroscience et en génétique tentent de comprendre le rôle des facteurs environnementaux sur le développement langagier et les troubles d'apprentissages (Nation, 2006 ; Noble et McCandliss, 2005). Certains chercheurs suggèrent que des facteurs génétiques représentent une proportion importante dans l'hérédité des troubles de l'apprentissage, laissant une partie considérable aux facteurs environnementaux (Grigorenko, 2001; Ludeke *et al.*, 2021; Olson et Gayan, 2001). Haworth *et al.* (2010) démontrent que les habiletés cognitives sont considérablement influencées par les gènes. Ainsi le développement cognitif et langagier de l'enfant pourrait être lié aux habiletés cognitives de leurs parents. Néanmoins, les chercheurs mettent en lumière que l'influence potentielle de la génétique pourrait être modérée par des facteurs environnementaux comme l'éducation et les facteurs socioéconomiques (Haworth *et al.*, 2010; Kendler *et al.*, 2015; Mollon *et al.*, 2021).

Notre étude soulève une question à débat : quels sont les facteurs les plus importants contribuant au développement cognitif et langagier de l'enfant ? Bien que plusieurs recherches soulignent la corrélation positive entre la performance scolaire et le milieu socioéconomique de l'enfant (p. ex.

Battin-Pearson *et al.*, 2000 ; Christenson *et al.*, 2001; Schneider *et al.*, 2010), on doit se demander si ce facteur à lui seul explique le risque que l'enfant puisse rencontrer des difficultés lors de son parcours scolaire. En analysant les données de l'ÉLDEQ, Japel (2008) met en évidence que c'est le cumul de facteurs de risque qui a un impact sur le développement de l'enfant. Ainsi, dans un contexte de pauvreté, on retrouve souvent d'autres facteurs de risque, notamment la monoparentalité, la faible éducation des parents, des pratiques parentales inadéquates et la vie dans un quartier qui n'est pas sécuritaire (Japel, 2008).

Ainsi, pour bien comprendre le développement de l'enfant, plusieurs facteurs et leurs interactions doivent être considérés, soit le sexe de l'enfant, ses prédispositions génétiques, les valeurs et l'encadrement familial, le niveau de scolarité des parents, le type de famille, la taille de la famille, le capital culturel des parents, la qualité de l'éducation que l'enfant reçoit à partir de l'âge préscolaire et les composantes du milieu socioéconomique. Notre étude n'a mis en lumière qu'une petite partie d'un système complexe du développement de l'enfant.

#### 4.1 Limites de l'étude et pistes pour des futures recherches

Notre étude a tenté d'identifier l'effet modérateur de la fréquentation de la maternelle 4 ans sur le développement cognitif et langagier de l'enfant en tenant compte du revenu familial, du type de famille, de la scolarité de la mère, du sexe et de l'âge de l'enfant. Bien que notre étude n'ait pas pu démontrer que la fréquentation de la maternelle 4 ans permet de modérer le lien entre les caractéristiques individuelles et familiales de l'enfant et son développement cognitif et langagier, les données indiquent une tendance du bienfait de la fréquentation de la maternelle 4 ans chez les enfants provenant d'un milieu défavorisé qui grandissent dans un autre type de famille que biparentale. Cette absence d'effet clair de modération peut être due au fait que nous n'avons pas tenu compte de la qualité de ces prématernelles. Dans la recherche de Japel *et al.*, (2017), l'observation de la qualité de ces milieux révèle que la qualité est assez faible et qu'il y a peu de variabilité dans les scores obtenus par les prématernelles incluses dans l'étude. Il est toutefois possible que d'autres facteurs importants soient associés au développement cognitif et langagier dans notre échantillon. Ainsi, il sera intéressant d'investiguer en profondeur l'effet modérateur de fréquentation de maternelle 4 ans en tenant compte de la qualité de la maternelle 4 ans et des interactions enseignant-élève.

Cette étude présente certaines limites qui suggèrent également des pistes pour les futures recherches.

Premièrement, une des limites de notre étude est liée à la composition de la famille, à savoir la présence de la fratrie. Dans notre étude, nous avons considéré les caractéristiques familiales comme le type de famille, le revenu familial et la scolarité de la mère, mais nous n'avons pas des données quant à la présence de la fratrie dans la famille. Lefebvre et Merrigan (2002) révèlent que le temps accordé à un enfant par les parents diffère selon le nombre d'enfants dans la famille, ainsi que les ressources émotionnelles et financières fournies à l'enfant par ses parents. Ces chercheurs trouvent un lien entre le développement cognitif et le nombre d'enfants dans la famille : les enfants uniques ont un résultat cognitif plus élevé que ceux qui ont au moins un frère ou une sœur. La méta-analyse de Juhn *et al.* (2015) confirme ce constat en faisant ressortir que les enfants issus de plus petites familles auraient notamment plus de probabilités de réussir dans la vie que ceux issus de familles avec de nombreux enfants. D'après leurs conclusions, l'investissement parental diminuerait après chaque naissance, notamment envers l'enfant aîné, entraînant des troubles de comportement et une perte cognitive. Dans notre étude, ces données n'étaient pas disponibles et par conséquent, nous ne pouvions pas investiguer la possibilité de l'impact de la présence de fratrie sur le développement de l'enfant.

Deuxièmement, une autre limite concerne d'autres caractéristiques familiales, à savoir l'appartenance ethnique et les langues parlées dans la famille. Lefebvre et Merrigan (2002) constatent un fort lien entre le fait d'être issu d'une famille récemment immigrée et le développement cognitif de l'enfant. Ce lien peut être expliqué par l'environnement de l'enfant, les différences culturelles de la stimulation éducative de l'enfant, des pratiques parentales qui varient d'une culture à l'autre, et la surcharge des parents immigrants. Ainsi, le temps que ces parents peuvent consacrer à leur enfant et à ses apprentissages peut être associé aux différences du développement de l'enfant dans plusieurs sphères. De plus, l'effet d'être exposé à plusieurs langues est lié au développement langagier de l'enfant (Armand, 2013 ; Paze *et al.*, 2021). Dans notre étude, nous n'avons pas été en mesure de prendre en considération la variable d'exposition à différentes langues ou le fait d'être issu d'une famille immigrante étant donné le petit nombre d'enfants utilisant une autre langue à la maison que le français.

Troisièmement, en tenant compte de la scolarité de la mère et du type de famille, comme étant des caractéristiques contribuant au développement cognitif et langagier de l'enfant, nous n'avons pas considéré la qualité de la contribution parentale aux activités éducatives de nos participants (par exemple : lire des livres, raconter des histoires, chanter des comptines et chansons, jouer à des jeux différents, faire du bricolage et construction, parler de la nature ou de la science, effectuer des activités de prélecture et de préécriture). Selon le modèle bioécologique et différentes recherches, ces pratiques éducatives à la maison sont un des facteurs contribuant au développement cognitif et langagier de l'enfant (Black *et al.*, 2017; Cloutier, 2005; Cuartas *et al.*, 2020; Davis-Kean, 2005; Desrosiers *et al.*, 2012; Duclos, 2008; Feyfant, 2011; Lessard, 2008; Schneider *et al.*, 2010).

Ainsi, notre étude laisse entrevoir diverses avenues de recherche. Dans les lignes qui suivent, nous en présentons brièvement quelques-unes. Nous avons identifié la tendance que la fréquentation d'une maternelle 4 ans pourrait être bénéfique pour le développement cognitif et langagier des enfants vivant dans d'autres types de familles qu'avec leurs deux parents biologiques. Cette tendance pourrait être investiguée davantage dans une étude longitudinale et comparative.

De plus, les futures recherches pourront se centrer sur la compréhension de l'impact de la maternelle 4 ans sur le développement cognitif et langagier de l'enfant en tenant compte de la contribution d'autres facteurs familiaux comme la taille de la famille, le niveau d'implication des parents et la stimulation éducative à la maison, la langue maternelle des parents et de l'enfant, les facteurs génétiques et le niveau de développement cognitif des parents. Il est également possible que la fréquentation des services de garde de différents types avant l'entrée en maternelle 5 ans puisse contribuer au niveau du développement cognitif et langagier des enfants.

## CONCLUSION

De nombreuses études tentent d'identifier les facteurs associés à la réussite éducative. Il en ressort un bon nombre de facteurs d'ordre individuel, familial, social et génétique. Notre recherche tente de saisir l'impact d'une mesure implantée par le gouvernement, soit la maternelle 4 ans, qui a été mise en place afin de diminuer le risque d'échec scolaire chez les enfants vivant dans les milieux défavorisés. Nous avons analysé le développement cognitif et langagier des enfants fréquentant la maternelle 5 ans en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles et familiales et l'effet potentiel de la fréquentation de la maternelle 4 ans qui peut agir comme modérateur quant au développement cognitif et langagier de l'enfant. Nos résultats montrent que les caractéristiques individuelles et familiales sont associées au développement cognitif et langagier de l'enfant et que la fréquentation d'une maternelle 4 ans ne diminue pas l'impact du contexte de la vie de l'enfant. Cependant, il doit y avoir d'autres facteurs non inclus dans nos analyses qui contribuent au développement cognitif et langagier de l'enfant.

Notre étude suggère l'existence de multiples facteurs favorisant le développement cognitif et langagier de l'enfant d'âge préscolaire. En même temps, les résultats nous laissent croire que l'effet de la fréquentation de la maternelle 4 ans sur le développement des enfants de milieux défavorisés doit être analysé d'une façon plus approfondie en tenant compte des limites de notre étude.

Bien que notre étude ait fait ressortir un lien entre l'éducation de la mère, le type de famille, l'âge de l'enfant et son développement cognitif et langagier, nous n'avons pas obtenu de résultats significatifs pour pouvoir affirmer que la fréquentation de la maternelle 4 ans peut atténuer l'association entre les facteurs individuels et familiaux et le développement cognitif et langagier de l'enfant en maternelle 5 ans. Lahire (2008) dresse le portrait des familles pour montrer la complexité des processus familiaux de construction et de renforcement des difficultés scolaires. Feyfant (2011), en s'appuyant sur les travaux de Bourdieu, confronte également la notion de déterminisme social qui explique le développement de l'enfant en lien avec son milieu économique. Et bien que plusieurs recherches nous indiquent l'existence de l'impact du revenu familial sur le développement de l'enfant, notre recherche ne prouve pas ce lien avec le niveau de revenu, mais bien avec la scolarité de la mère et le type de famille. Ainsi, il reste clair que le développement

cognitif et langagier de l'enfant est le résultat de multiples facteurs et ne peut pas être expliqué par l'appartenance au milieu socioéconomique. Un grand nombre d'études confirme qu'un niveau élevé de stimulation à la maison à l'âge préscolaire et la fréquentation d'un centre préscolaire de qualité sont associés à un meilleur rendement en mathématiques et en lecture à l'école primaire (Melhuish *et al.*, 2008a; Song *et al.*, 2014; Tamis-LeMonda *et al.*, 2014).

La théorie bioécologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 2006) explique bien tous les facteurs qu'il faudrait prendre en considération pour mieux comprendre le développement de l'enfant. Ainsi, attribuer toute responsabilité du développement de l'enfant à la famille et enlever la partie importante que joue le système éducatif dans le développement et la réussite de l'enfant sera une direction erronée. Selon la théorie bioécologique, de multiples facteurs doivent être considérés dans le développement de la personne dans la société. Ainsi, le genre, l'hérédité, le capital culturel de la famille, le niveau de scolarité des parents, le type de famille, la présence de fratrie s'ajoutent aux données économiques et sociales. Le rôle de la société et des politiques éducatives et sociales du gouvernement s'avère important pour soutenir les enfants dans les défis développementaux qu'ils peuvent rencontrer.

Le milieu scolaire joue un rôle important dans l'évaluation des besoins de tous les enfants et de leurs familles, et particulièrement chez les enfants qui grandissent dans des milieux où l'on retrouve de multiples facteurs de risque. Feyfant (2012) souligne qu'il est primordial d'envisager une stratégie globale entre tous les acteurs éducatifs afin de soutenir l'enfant et sa famille et ainsi prévenir des difficultés au niveau de la scolarisation formelle.

Pour favoriser le développement cognitif et langagier de l'enfant, ce dernier devrait bénéficier de plusieurs types de stimulation sur le plan familial et scolaire. Une analyse des pratiques parentales dans des milieux socioéconomiques différents montre des lacunes dans les pratiques parentales dans les milieux défavorisés (Black *et al.*, 2017; Malone, 2017; Tan *et al.*, 2020). Ainsi, il est important de développer et d'offrir des interventions au niveau des services de garde et du préscolaire qui sensibilisent les parents à leur rôle important dans le développement de leur enfant et les soutiennent dans leurs pratiques éducatives pour favoriser le développement global de l'enfant.

L'influence de l'éducation de la mère sur le développement de l'enfant ressort dans la majorité des études. Le rôle des parents, de leur comportement, des interventions au quotidien et leur niveau d'études influencent la réussite éducative de l'enfant non seulement sur le plan du développement cognitif et langagier, mais surtout sur l'éventail des cheminements proposés à l'enfant. Tan *et al.* (2020) ressortent de leur étude que différentes variables de l'implication parentale dans le développement de l'enfant contribuent à la réussite scolaire. Parmi ces facteurs, se trouvent notamment les attentes des parents envers le niveau d'éducation de leur enfant, le soutien aux apprentissages, les discussions parentales sur l'importance de l'école, la participation des parents dans les événements scolaires et la lecture partagée avec les enfants. Ludeke *et al.* (2021) soulignent que les études démontrent que le facteur génétique dans le développement cognitif et langagier est aussi influencé par le milieu de vie de l'enfant. En conséquence, plusieurs possibilités d'intervention auprès des enfants ayant des parents avec un bas niveau d'éducation s'ouvrent pour pallier leurs lacunes et pour favoriser le développement de leur enfant.

Par exemple, Feyfant (2011) propose des avenues positives pour contribuer au développement des enfants à partir des recherches nord-américaines qui ont mis en relief deux possibilités principales : envisager un programme d'intervention préscolaire favorisant les compétences des enfants (adaptation, langage, compétence sociale, intérêt pour la lecture) et mettre en place un programme d'aide aux familles défavorisées comme des allocations, de l'assurance maladie et l'accès aux services psychosociaux et communautaires.

Comme nous avons constaté, la fréquentation d'une maternelle 4 ans n'a pas de lien significatif avec le développement de l'enfant. Étant donné la faible qualité des prématernelles, améliorer la qualité de ce programme et des interactions entre le personnel enseignant et les enfants et leurs parents pourrait jouer un rôle important dans le développement cognitif, langagier et social de l'enfant.

En conclusion, nous constatons que plusieurs facteurs biopsychosociaux doivent être pris en compte pour expliquer le développement cognitif et langagier de l'enfant. Une étude de grande envergure et basée sur des données probantes permettra d'établir un profil de la qualité des programmes mis en place par le gouvernement pour pallier les lacunes en stimulation préscolaire des enfants issus de milieux défavorisés pourra mieux répondre à une partie de ces questions.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ DE L'ENSEIGNANT/E MATERNELLE 5 ANS - 2016



Nom de l'école : \_\_\_\_\_

Nom de l'enseignant/e : \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Date :

--	--

jour

--	--

mois

--	--

année

Merci pour votre collaboration essentielle au succès de cette étude. Le présent questionnaire a pour objet de recueillir des renseignements sur les expériences scolaires de l'enfant. Il est important de répondre à toutes les questions au meilleur de votre connaissance. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

Il vous faut environ 30 minutes pour remplir le questionnaire, et vous recevrez \$20 pour chaque questionnaire rempli.

- Veuillez utiliser un stylo à encre bleue ou noire pour répondre aux questions.
- À moins d'indication contraire, veuillez n'encercler ou cocher qu'une seule réponse par question.

Toutes les informations recueillies à l'aide de ce questionnaire seront traitées de manière confidentielle.

L'enfant pour lequel vous remplissez ce questionnaire :

Avant de venir à votre classe de maternelle 5 ans, a-t-il fréquenté ...

une maternelle 4 ans à temps plein

OUI  NON

une maternelle 4 ans à temps partiel

OUI  NON

un CPE en installation

OUI  NON

une garderie privée

OUI  NON

un CPE en milieu familial

OUI  NON

L'enfant n'a fréquenté aucun service préscolaire

OUI  NON

Je ne sais pas

Attention : recto-verso

1

## Section A1 : Bien-être physique

Depuis la rentrée scolaire, à quelle fréquence l'enfant...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Ne sait pas
1. ... s'est-il absenté de l'école?	1	2	3	4	5	8
2. ... est-il arrivé avec des vêtements ne convenant pas aux activités parascolaires (trop légers, trop chauds, etc.)?	1	2	3	4	5	8
3. ... est-il arrivé trop fatigué pour faire son travail scolaire?	1	2	3	4	5	8
4. ... est-il arrivé en retard?	1	2	3	4	5	8
5. ... est-il arrivé sans avoir mangé à sa faim?	1	2	3	4	5	8

À votre avis, l'enfant...	Oui	Non	Ne sait pas
a. ... est autonome en matière de propreté la plupart du temps	1	0	8
b. ... manifeste une préférence établie pour la main droite ou la main gauche	1	0	8
c. ... fait preuve de coordination (c.-à-d. se déplace sans se cogner ou trébucher)	1	0	8

Comment évalueriez-vous les aspects suivants du développement de l'enfant :	Excellent	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais	Ne sait pas
d. Aptitudes à tenir un stylo, des crayons de cire ou un pinceau	1	2	3	4	5	8
e. Habileté à manipuler des petits objets et jouets	1	2	3	4	5	8
f. Habileté à monter et à descendre des escaliers	1	2	3	4	5	8
g. Niveau d'énergie au cours de la journée d'école	1	2	3	4	5	8
h. Développement physique général	1	2	3	4	5	8

Attention : recto-verso

2

## Section A2 : Langage et aptitudes cognitives

Comment évalueriez-vous les aspects suivants du développement de l'enfant :	Excellent	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais	Ne sait pas
a. Utilisation efficace du français parlé	1	2	3	4	5	8
b. Capacité d'écoute en français	1	2	3	4	5	8
c. Capacité de raconter une histoire	1	2	3	4	5	8
d. Capacité de participer à un jeu faisant appel à l'imagination	1	2	3	4	5	8
e. Capacité de communiquer ses propres besoins de manière compréhensible pour les adultes et ses pairs	1	2	3	4	5	8
f. Capacité de comprendre ce qu'on lui dit du premier coup	1	2	3	4	5	8
g. Capacité d'articuler clairement sans confondre les sons	1	2	3	4	5	8

À votre avis, l'enfant...	Oui	Non	Ne sait pas
h. ... sait se servir d'un livre	1	0	8
i. ... manifeste de l'intérêt pour les livres (images et textes)	1	0	8
j. ... manifeste de l'intérêt pour la lecture (cherche à connaître le sens du texte)	1	0	8
k. ... est capable d'identifier au moins dix lettres de l'alphabet	1	0	8
l. ... est capable de relier des sons à des lettres	1	0	8
m. ... manifeste une conscience des rimes et des assonances	1	0	8
n. ... est capable de participer à des activités de lecture en groupe	1	0	8
o. ... est capable de lire des mots simples	1	0	8
p. ... est capable de lire des mots complexes	1	0	8
q. ... est capable de lire des phrases simples	1	0	8
r. ... essaie d'utiliser des outils d'écriture	1	0	8
s. ... comprend le sens de l'écriture (de gauche à droite, de haut en bas)	1	0	8

Attention : recto-verso

À votre avis, l'enfant...	Oui	Non	Ne sait pas
t. ... manifeste le désir d'écrire (pas seulement sous la direction de l'enseignant(e))	1	0	8
u. ... sait écrire son prénom en français	1	0	8
v. ... est capable d'écrire des mots simples	1	0	8
w. ... est capable d'écrire des phrases simples	1	0	8
x. ... se souvient facilement des choses	1	0	8
y. ... s'intéresse aux mathématiques	1	0	8
z. ... s'intéresse aux jeux de nombres	1	0	8
aa. ... est capable de trier et de classer des objets selon une caractéristique commune (ex. : la forme, la couleur, la taille)	1	0	8
ab. ... est capable d'établir des correspondances simples (un seul élément)	1	0	8
ac. ... est capable de compter jusqu'à 20	1	0	8
ad. ... reconnaît les chiffres de 1 à 10	1	0	8
ae. ... est capable de dire quel nombre est le plus grand des deux	1	0	8
af. ... est capable de reconnaître des formes géométriques (ex. : triangle, cercle, carré)	1	0	8
ag. ... comprend les notions de temps (ex. : aujourd'hui, l'été, le soir)	1	0	8
ah. ... manifeste des habiletés ou des talents particuliers en calcul	1	0	8
ai. ... manifeste des habiletés ou des talents particuliers en lecture et en écriture	1	0	8
aj. ... manifeste des habiletés ou des talents particuliers en arts plastiques	1	0	8
ak. ... manifeste des habiletés ou des talents particuliers en musique	1	0	8
al. ... manifeste des habiletés ou des talents particuliers en athlétisme ou en danse	1	0	8
am. ... manifeste des habiletés ou des talents particuliers en résolution créative de problèmes	1	0	8
an. ... manifeste des habiletés ou des talents particuliers dans d'autres domaines	1	0	8

*Dans l'affirmative, veuillez préciser*

.....

Attention : recto-verso

Comment évalueriez-vous les aspects suivants du développement de l'enfant :	Excellent	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais	Ne sait pas
ao. Développement socio-affectif général	1	2	3	4	5	8
ap. Capacité de s'entendre avec ses pairs	1	2	3	4	5	8

## Section B : Développement socio-affectif

Veillez encercler le nombre qui décrit le mieux l'enfant au cours des six derniers mois.

À votre avis, l'enfant....	Jamais ou pas vrai	Quelque fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai	Ne sait pas
6. ...n'a pu rester en place, a été agité/e ou hyperactif/ve	1	2	3	8
7. ...a endommagé ou brisé ses propres choses	1	2	3	8
8. ...a essayé d'aider quelqu'un qui s'était blessé	1	2	3	8
9. ...a été timide en présence d'enfants qu'il ne connaissait pas	1	2	3	8
10. ...a volé des choses	1	2	3	8
11. ...a été rebelle ou a refusé d'obéir	1	2	3	8
12. ...a semblé malheureux/euse ou triste	1	2	3	8
13. ...s'est bagarré/e	1	2	3	8
14. ...a démontré peu d'intérêt pour des activités impliquant d'autres enfants	1	2	3	8
15. ...a encouragé des enfants à s'en prendre à un autre enfant	1	2	3	8
16. ...a été facilement distrait/e, a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque	1	2	3	8
17. ...a fait rire de lui/d'elle par les autres enfants	1	2	3	8

Attention : recto-verso

5

À votre avis, l'enfant....	Jamais ou pas vrai	Quelque fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai	Ne sait pas
18. ...lorsqu'il/elle était fâché/e contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres personnes à détester cette personne	1	2	3	8
19. ...n'a pas semblé avoir de remords après s'être mal conduit/e	1	2	3	8
20. ...a préféré jouer seul plutôt qu'avec d'autres enfants	1	2	3	8
21. ...a été préoccupé/e par la perte ou le fait qu'il puisse arriver quelque chose à un de ses parents	1	2	3	8
22. ...n'a pas été aussi heureux/euse que les autres enfants	1	2	3	8
23. ...s'est approché/e facilement d'enfants qu'il/elle ne connaissait pas	1	2	3	8
24. ...a endommagé ou brisé les choses qui appartenaient aux autres	1	2	3	8
25. ...lorsqu'on le/la taquinait, a réagi de façon agressive	1	2	3	8
26. ...a remué sans cesse	1	2	3	8
27. ...s'est fait frapper et/ou bousculer par les autres enfants	1	2	3	8
28. ...a ressenti des malaises physiques, par exemple, des maux de ventre, maux de tête ou nausées lors de séparations d'avec ses parents	1	2	3	8
29. ...a été incapable de se concentrer, de maintenir son attention pour une longue période	1	2	3	8
30. ...a été trop craintif/ve ou anxieux/euse	1	2	3	8

Attention : recto-verso

À votre avis, l'enfant....	Jamais ou pas vrai	Quelque fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai	Ne sait pas
31. ...a cherché à dominer les autres enfants	1	2	3	8
32. ...lorsqu'il était fâché contre quelqu'un, est devenu ami avec quelqu'un d'autre pour se venger	1	2	3	8
33. ...n'a pas changé sa conduite après avoir été puni/e	1	2	3	8
34. ...a pris beaucoup de temps à s'habituer à la présence d'enfants qu'il/elle ne connaissait pas	1	2	3	8
35. ...a été impulsif/ve, a agi sans réfléchir	1	2	3	8
36. ...a manqué d'énergie, s'est senti/e fatigué/e	1	2	3	8
37. ...a dit des mensonges ou a triché	1	2	3	8
38. ...a eu des crises de colère ou s'est fâché/e vite	1	2	3	8
39. ...lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive	1	2	3	8
40. ...a été inquiet/ète	1	2	3	8
41. ...a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait	1	2	3	8
42. ...a eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu	1	2	3	8
43. ...lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché/e et a commencé une bagarre (une chicane)	1	2	3	8
44. ...a eu tendance à faire des choses seul/e, a été plutôt solitaire	1	2	3	8
45. ...lorsqu'il/elle était fâché/e contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne	1	2	3	8

Attention : recto-verso

7

À votre avis, l'enfant....	Jamais ou pas vrai	Quelque fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai	Ne sait pas
46. ...a attaqué physiquement les autres	1	2	3	8
47. ...a consolé un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleurait ou était bouleversé	1	2	3	8
48. ...a pleuré beaucoup	1	2	3	8
49. ...a causé du vandalisme	1	2	3	8
50. ...s'est accroché/e aux adultes ou a été trop dépendant/e	1	2	3	8
51. ...s'est fait crier des noms par les autres enfants	1	2	3	8
52. ...a eu de la difficulté à rester tranquille pour faire quelque chose plus de quelques instants	1	2	3	8
53. ...a été nerveux/euse ou très tendu/e	1	2	3	8
54. ...a frappé, mordu, donné des coups de pieds à d'autres enfants	1	2	3	8
55. ...lorsqu'on lui prenait quelque chose, a réagi de façon agressive	1	2	3	8
56. ...a été inattentif/ve	1	2	3	8
57. ...a eu de la difficulté à s'amuser	1	2	3	8
58. ...est venu/e en aide à d'autres enfants (amis, frère ou sœur) qui ne se sentaient pas bien	1	2	3	8
59. ...a réagi très mal lorsqu'il/elle était éloigné/e de ses parents	1	2	3	8
60. ...est incapable de prendre des décisions	1	2	3	8
61. ...suce son pouce la plupart du temps	1	2	3	8

Attention : recto-verso

8

## Section C : Votre relation avec l'enfant

62. Si l'enfant a de la peine, il/elle viendra me voir pour être réconforté/e

Ne s'applique jamais	S'applique quelque fois	S'applique toujours	Ne sait pas
1	2	3	8

63. Cet enfant a-t-il/elle tendance à vivre plus de problèmes émotifs et comportementaux que les autres enfants de son âge?

Oui	Non
1	0

64. À quel point êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant?

« Je crois que l'enfant se débrouillera très bien à l'école »

Entièrement en désaccord	En désaccord	D'accord	Entièrement d'accord	Ne sait pas
1	2	3	4	8

Indiquez à quel degré est-ce que les énoncés suivants s'appliquent présentement à votre relation avec cet enfant. En utilisant l'échelle ci-dessous, encerclez le nombre approprié pour chaque item.

À quel degré est-ce que les énoncés suivants s'appliquent :	Ne s'applique définitivement pas	Ne s'applique pas vraiment	Neutre, pas certain	S'applique un peu	S'applique définitivement
65. Je partage une relation tendre et chaleureuse avec cet enfant	1	2	3	4	5
66. Cet enfant et moi avons toujours tendance à lutter l'un contre l'autre	1	2	3	4	5
67. Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet avec moi	1	2	3	4	5
68. Cet enfant se met facilement en colère contre moi	1	2	3	4	5
69. C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent	1	2	3	4	5
70. Travailler avec cet enfant prend toute mon énergie	1	2	3	4	5
71. Lorsque cet enfant est de mauvaise humeur, je sais que nous sommes partis pour une longue et difficile journée	1	2	3	4	5
72. Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité	1	2	3	4	5

Attention : recto-verso

9

## Section D : Les relations avec les parents

Veillez svp indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune des affirmations suivantes :

Dans quelques cas, il est possible que la situation présentée ne s'applique pas, encerclez alors "7" non applicable.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec chacune des affirmations suivantes :	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	Non applicable	Ne sait pas
73. Je tiens les parents informés des comportements de leur enfant au cours de la journée	1	2	3	4		8
74. Lorsqu'un enfant vit des difficultés dans ma classe, je me sens à l'aise d'en parler avec les parents	1	2	3	4	7	8
75. J'informe les parents des activités que font les enfants dans ma classe	1	2	3	4		8
76. Je me sens à l'aise de communiquer aux parents certaines insatisfactions concernant l'éducation de leur enfant	1	2	3	4	7	8
77. Les conflits se règlent rapidement entre les parents et moi	1	2	3	4	7	8
78. J'utilise différents moyens pour communiquer avec les parents (par exemple : agenda, portefeuille, fiche de suivi quotidien ou hebdomadaire, cahier de bord, etc...)	1	2	3	4		8

**MERCI BEAUCOUP!**

Attention : recto-verso

10

## ANNEXE B

### Questionnaire sur les caractéristiques familiales et de l'histoire préscolaire de l'enfant

ID : \_\_\_\_\_



#### Projet «La maternelle 4 ans» Entrevue téléphonique avec les parents – 2016 (Maternelle 5 ans)

Bonjour, est-ce possible de parler à la maman de : \_\_\_\_\_  
Bonjour, je suis \_\_\_\_\_ assistante de recherche à l'UQAM, au Projet « Maternelle 4 ans », auquel votre enfant participe dans la classe de Madame/Monsieur \_\_\_\_\_.

Je voudrais d'abord vous remercier pour votre participation. Nous avons déjà fait les quatre petites activités avec votre enfant et pour sa collaboration, il devrait avoir rapporté un très beau livre à la maison.

Comme convenu, nous sommes maintenant rendus à l'étape de l'entrevue téléphonique, si vous avez 5 minutes, je vous poserais une dizaine de questions.

Si non vous pouvez me fixer un rendez-vous téléphonique du moment qui vous conviendrait le mieux et le faire un peu plus tard.

RDV téléphonique: Jour : \_\_\_\_\_ heure : \_\_\_\_\_ (Reconfirmer ce moment à la mère)

Si oui, (sécuriser d'abord le parent) je tiens à vous assurer que tous les renseignements recueillis sont traités de façon confidentielle par numéro d'identification et serviront uniquement à des fins d'analyses de données de groupe. De plus, en tout temps, si une question vous indispose, n'hésitez pas à refuser d'y répondre.

Allons-y !

1) Êtes-vous ? ( ) La mère de : \_\_\_\_\_  
( ) Le père  
( ) La belle-mère  
( ) Autres, précisez : \_\_\_\_\_

2) Est-ce que \_\_\_\_\_ vit : ( ) Avec ses deux parents  
( ) Avec sa mère  
( ) Avec sa mère et un beau-père  
( ) Autre, précisez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Quelle est la langue principale parlée à la maison ?  
( ) Français  
( ) Anglais  
( ) Autre, précisez : \_\_\_\_\_

**4) (Attention à bien tenir compte de la personne à qui vous vous adressez)**

- Est-ce que vous avez obtenu un diplôme d'étude secondaire ? (si vous parlez à la maman)  
Ou Est-ce que la maman de \_\_\_\_\_ a obtenu un diplôme d'étude secondaire ?  
( ) Oui  
( ) Non

**Si oui, Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint (par la mère)?**

- ( ) Diplôme d'étude secondaire (DES)  
( ) Études collégiales non complétées  
( ) Études collégiales complétées (DEC ou DEC-Technique)  
( ) Études universitaires non complétées  
( ) Études universitaires complétées (BAC ou plus élevées)

- 5) Est-ce que vous travaillez actuellement ? (si vous parlez à la maman)  
Ou Est-ce que la maman de \_\_\_\_\_ travaille actuellement ?  
( ) Oui  
( ) Non

- 5a) ( ) À temps plein  
( ) À temps partiel

6) *Rappelez-vous que si une question vous indispose, vous pouvez refuser de répondre.*  
Quel est votre revenu familial annuel si vous tenez compte de toutes les sources de revenus ?  
Voici des choix de réponses. Est-ce que c'est :

- ( ) Moins de \$10 000  
( ) Entre \$10 000 et \$15 000  
( ) Entre \$15 000 et \$20 000  
( ) Entre \$20 000 et \$25 000  
( ) Entre \$25 000 et \$30 000  
( ) Entre \$30 000 et \$35 000  
( ) Entre \$35 000 et \$40 000  
( ) Plus de \$40 000

7) Est-ce que \_\_\_\_\_ a fréquenté une maternelle 4 ans avant de commencer la maternelle 5 ans ?

- ( ) Oui **si oui, posez questions 7a et 7b**  
( ) Non **si non, allez à question 7c**

7a) Est-ce que c'était une maternelle...

- ( ) À temps plein – expliquer si nécessaire (avec l'enseignant toute la journée)  
( ) À temps partiel – expliquer si nécessaire (avec l'enseignant la demie journée avec ou sans service de garde)



## ANNEXE C

### Certificat d'approbation éthique

**UQÀM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat : 2020-3189  
Date : 2023-03-02

#### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Les caractéristiques familiales et préscolaires des enfants et leurs liens avec le développement cognitif et langagier en maternelle 5 ans.

Nom de l'étudiant : Tatiana Maletskaya

Programme d'études : Doctorat en psychologie

Direction(s) de recherche : Christa Japel

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-03-02**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Sylvie Lévesque  
Professeure, Département de sexologie  
Présidente du CERPÉ FSH

## ANNEXE D

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (parents – maternelle 5ans)



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (parents – maternelle 5ans)

Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif  
et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés

#### IDENTIFICATION

**Chercheuses responsables du projet : Christa Japel et France Capuano**

**Département, centre ou institut : Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM**

**Adresse postale : Case postale 8888, Succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3P8**

**Adresse courriel : [japel.christa@uqam.ca](mailto:japel.christa@uqam.ca) et [capuano.france@uqam.ca](mailto:capuano.france@uqam.ca)**

**Co-chercheur(s) : Marc Bigras, Monique Brodeur, Jacinthe Giroux, Catherine Gosselin, Pierre Lapointe, Pierre Lefebvre, Anik Ste-Marie**

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

**Votre enfant est invité à prendre part à ce projet. Si votre enfant a fréquenté la maternelle 4 ans de cette école, il est fort probable que vous avez déjà participé à notre projet. Nous sollicitons alors de nouveau votre participation pour cette deuxième phase. Si votre enfant arrive à la maternelle 5 ans cette année sans avoir fréquenté la maternelle 4 ans dans cette école l'année dernière, nous sollicitons également votre participation. Ceci nous permettra de mieux comprendre le lien entre divers parcours préscolaires et la préparation à l'école des enfants en maternelle 5 ans.**

**Ce projet de recherche reçoit l'appui financier des Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).**

**La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant(e), \_\_\_\_\_, ont également donné leur accord à ce projet. La contribution de votre enfant nous permettra d'avancer nos connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.**

#### **PROCÉDURE(S) ou TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT ET À VOUS**

**Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à rencontrer une assistante de recherche qui va lui présenter quatre petites activités - sous forme de jeu - qui mesurent son vocabulaire, ses connaissances des nombres et sa capacité à se concentrer. Ces activités auront lieu dans un local près de la classe de votre enfant et prendront environ 30 minutes. De plus, nous allons demander à l'enseignant(e) de votre enfant de remplir un questionnaire qui nous permettra d'obtenir des renseignements quant à la préparation à l'école des enfants de son groupe.**

**Nous demandons également votre permission de pouvoir vous contacter pour une courte entrevue téléphonique. Cette entrevue nous permettra de mieux connaître votre famille et les expériences en milieu de garde de votre enfant avant d'entrer en maternelle.**

#### **AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

**Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont présentées sous forme de jeu, sont de courte durée et ne devraient pas causer du stress ou des malaises. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. Nous tenons à souligner que les résultats obtenus par votre enfant aux tests administrés lors de ce projet ne seront pas partagés avec l'enseignant(e) de votre enfant et ne pourront donc avoir aucun impact sur son bulletin scolaire. De plus, ces résultats ne serviront aucunement pour établir un diagnostic et aucun résultat individuel ne sera retransmis.**

#### **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

**Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ses tests, à son questionnaire rempli par l'enseignant(e) et aux informations fournies par vous lors de l'entrevue téléphonique. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les tests et questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.**

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

**La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.**

**Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, il n'y aura aucun désavantage. Ils resteront en classe et participeront aux activités habituelles.**

**Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.**

## COMPENSATION

**Votre enfant recevra un petit cadeau pour le remercier de sa participation.**

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

**Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits ou ceux de votre enfant en tant que participant de recherche, ou pour retirer votre enfant du projet, vous pouvez communiquer avec Christa Japel ou France Capuano (voir coordonnées en bas de page).**

**Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant est invité à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à [CIEREH@UQAM.CA](mailto:CIEREH@UQAM.CA)**

## REMERCIEMENTS

**Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.**

---

**Christa Japel,**  
**Chercheure responsable du projet**  
**Université du Québec à Montréal**  
**Téléphone : 514-987-3000**  
**poste 5647**  
**Adresse courriel :**  
[japel.christa@uqam.ca](mailto:japel.christa@uqam.ca)

---

**France Capuano,**  
**Co-chercheure**  
**Université du Québec à Montréal**  
**Téléphone : 514-987-3000**  
**poste 5674**  
**Adresse courriel :**  
[capuano.france@uqam.ca](mailto:capuano.france@uqam.ca)

**AUTORISATION PARENTALE**

**En tant que parent ou tuteur légal de \_\_\_\_\_, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que les chercheures responsables ont répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.**

**J'accepte que mon enfant soit rencontré par une assistante de recherche pour l'administration de 4 tests mesurant son vocabulaire, ses connaissances des nombres et sa capacité à se concentrer :**

OUI       NON

**J'accepte que l'enseignant(e) de mon enfant remplisse un questionnaire sur sa préparation à l'école**

OUI       NON

**J'accepte qu'une assistante de recherche me contacte pour une courte entrevue téléphonique**

OUI       NON

**Pourriez-vous nous fournir vos coordonnées pour que nous puissions vous rejoindre pour l'entrevue téléphonique ?**

**Numéro de téléphone (maison)..... Numéro de cellulaire.....**

**Si jamais vous allez déménager au cours de l'année, pourriez-vous nous donner un autre numéro de téléphone qui nous permettra de vous rejoindre pour la suite de la recherche et pour pouvoir vous faire parvenir un résumé écrit de ses principaux résultats?**

**Numéro de téléphone ..... Numéro de cellulaire.....**

**Nom de la personne**.....

**Signature du parent/tuteur légal** :..... **Date** : .....

**Nom (lettres moulées) et coordonnées :**

.....

.....

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE E  
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignant(e) -  
maternelle 5 ans)



Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif  
et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés

IDENTIFICATION

**Chercheur responsable du projet : Christa Japel**

**Département, centre ou institut : Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM**

**Adresse postale : Case postale 8888, Succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3P8**

**Adresse courriel : [japel.christa@uqam.ca](mailto:japel.christa@uqam.ca)**

**Co-chercheur(s) : Marc Bigras, Monique Brodeur, France Capuano, Jacinthe Giroux, Catherine Gosselin, Pierre Lapointe, Pierre Lefebvre, Anik Ste-Marie**

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

**Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à examiner la contribution de la fréquentation de la maternelle 4 ans à la préparation à l'école des enfants en maternelle 5 ans. Plus précisément, nous voulons mieux comprendre si les enfants qui ont fréquenté la maternelle 4 ans sont mieux préparés pour l'école que les enfants qui ont commencé leur scolarisation seulement à l'âge de cinq ans. Pour arriver à une meilleure compréhension des multiples facteurs qui contribuent à la préparation à l'école, nous allons tenir compte des caractéristiques individuelles, familiales et des expériences antérieures en milieu de garde des enfants, de la composition du groupe classe ainsi que des caractéristiques de l'environnement éducatif de la maternelle 4 ans.**

**Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec.**

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

**Votre participation consiste à remplir un questionnaire portant sur la préparation à l'école des enfants dans votre classe (IMDPE – Instrument de mesure du développement de la petite enfance) et sur votre formation professionnelle.**

## AVANTAGES et RISQUES

**Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des multiples facteurs qui contribuent à la préparation à l'école des enfants en milieux défavorisés. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation.**

## ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

**Il est entendu que les renseignements recueillis à l'aide de l'IMDPE sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données. Les questionnaires ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.**

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

**Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.**

## COMPENSATION FINANCIÈRE

**Il est entendu que vous recevrez une somme de 10\$ à titre de compensation pour chaque questionnaire rempli.**

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

**Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :**

**Christa Japel, professeure, Université du Québec à Montréal**

**Numéro de téléphone : 514-987-3000 poste 5647**

**Adresse courriel : [japel.christa@uqam.ca](mailto:japel.christa@uqam.ca)**

**Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à [CIEREH@UQAM.CA](mailto:CIEREH@UQAM.CA)**

#### REMERCIEMENTS

**Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.**

#### SIGNATURES :

**Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.**

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

**Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.**

Signature du chercheur responsable du projet  
ou de son, sa délégué(e) :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (ASSSM) (2008). *En route pour l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais: rapport régional*, Montréal. Direction de la santé publique. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/65839>
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H. G., Ebert, S., et Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195-211. <http://doi.org/10.1080/09243453.2012.749794>
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., et Von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Anderson, D. M., Cesur, R., et Tekin, E. (2015). Youth depression and future criminal behavior. *Economic Inquiry*, 53(1), 294-317. <http://doi.org/10.1111/ecin.12145>
- Anderson, V., Jacobs, R., et Anderson, P. J. (2008). Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective. Taylor et Francis.
- Andrabi, T., Das, J., et Khwaja, A. I. (2012). What Did You Do All Day ? : Maternal Education and Child Outcomes. *Journal of Human Resources*, 47(4), 873-912. <http://doi.org/10.1353/jhr.2012.0029>
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., et Guajardo, S. (2005). The Influence of the Parents' Educational Level on the Development of Executive Functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560. [http://doi.org/10.1207/s15326942dn2801\\_5](http://doi.org/10.1207/s15326942dn2801_5)
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, 168, 83-85. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2013-n168-qf0476/68674ac/>
- Artis, J. E. (2007). Maternal Cohabitation and Child Well-Being Among Kindergarten Children. *Journal of Marriage and Family*, 69(1), 222-236. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00355.x>
- Baroody, A. J. (2009). Favoriser la numératie précoce en prématernelle et en maternelle. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. D. Peters, (Éds.) *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p.1-10). <http://www.enfant-encyclopedie.com/numeratie/selon-experts/favoriser-la-numeratie-precoce-en-prematernelle-et-en-maternelle>
- Baroody, A. J., Lai, M.L., et Mix, K.S. (2006). The development of number and operation sense in early childhood. Dans O. Saracho, B. Spodek, (Eds). *Handbook of research on the*

*education of young children* (p. 187-221). Erlbaum.  
<http://doi.org/10.4324/9781315045511-20>

- Bassok, D., Fitzpatrick, M. D., Greenberg, E., et Loeb, S. (2016). Within- and Between-Sector Quality Differences in Early Childhood Education and Care. *Child Development*, 87(5), 1627-1645. <http://doi.org/10.1111/cdev.12551>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., et Hawkins, J.D. (2000). Predictors early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bawa, I. H. (2022). Style d'éducation et les performances scolaires des élèves en lien avec la taille et la structure familiale - une étude auprès des élèves de 4ième au Togo/Togo education style and school performance of students in relation to family size and structure-a study of 4th grade students in Togo. *European Journal of Education Studies*, 9(1), 255-267. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4122>
- Beck, A. N., Cooper, C. E., McLanahan, S., et Brooks-Gunn, J. (2010). Partnership Transitions and Maternal Parenting. *Journal of Marriage and Family*, 72(2), 219-233. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00695.x>
- Becker, M., Baumert, J., Tetzner, J., Maaz, K. et Köller, O. (2019). Childhood intelligence, family background, and gender as drivers of socioeconomic success: The mediating role of education. *Developmental Psychology*, 55(10), 22-31. <http://doi.org/10.1037/dev0000766>
- Berger, L. M., et Langton, C. E. (2011). Young disadvantaged men as fathers. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 635(1), 56-75. <http://doi.org/10.1177/0002716210393648>
- Berger, L. M., et McLanahan, S. (2015). Income, Relationship Quality, and Parenting : Associations With Child Development in Two-Parent Families. *Journal of Marriage and Family*, 77(4), 996-1015. <http://doi.org/10.1111/jomf.12197>
- Berger, L. M., Panico, L., et Solaz, A. (2018). Maternal Repartnering : Does Father Involvement Matter ? Evidence from United Kingdom. *European Journal of Population*, 34(1), 1-31. <http://doi.org/10.1007/s10680-016-9410-4>
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16. <http://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271>
- Bierman, K. L., Torres, M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., et Gest, S. D. (2009). Behavioral and Cognitive Readiness for School : Cross-domain Associations for Children Attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x>
- Bigras, N., Lemay, L., et Tremblay, M. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec. <http://doi.org/10.2307/j.ctv18pgsk2>

- Björklund, A., Lindahl, M. et Plug, E., (2006). The origins of intergenerational associations: Lessons from Swedish adoption data. *The Quarterly Journal of Economics*, 121(3), 999-1028. <http://doi.org/10.1162/qjec.121.3.999>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Baron, E., et Grantham-McGregor, S., Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7).
- Boivin, M., Desrosiers, H., Lemelin, J.-P., et Forget-Dubois, N. (2014). Assessing the predictive validity and early determinants of school readiness using a population-based approach. Dans M. Boivin, et K. L. Bierman, (Eds.). *Promoting school readiness and early learning. implications of developmental research for practice* (p. 46 – 75). The Guilford press.
- Boivin, M., Hertzman, C., Barr, R. G., Boyce, W. T., Fleming, A., Macmillan, H., Odgers, C., Sokolowski, M., B., et Trocmé, N. (2012). *Early childhood development*, Ontario, The Royal Society of Canada et The Canadian Academy of Health Sciences Expert Panel. <https://adaptlab.org/wp-content/uploads/2016/10/Early-Childhood-Development.pdf>
- Bouffard, T., Brodeur M., et Vézeau C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire: rapport de recherche*. (Rapport de recherche). [https://www.researchgate.net/publication/237102884\\_Les\\_strategies\\_de\\_motivation\\_des\\_enseignants\\_et\\_leurs\\_relations\\_avec\\_le\\_profil\\_motivationnel\\_d'eleves\\_du\\_primaire\\_RAPPORT\\_DE\\_RECHERCHE](https://www.researchgate.net/publication/237102884_Les_strategies_de_motivation_des_enseignants_et_leurs_relations_avec_le_profil_motivationnel_d'eleves_du_primaire_RAPPORT_DE_RECHERCHE).
- Bronfenbrenner, U., et Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) et R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 1 (pp. 793-828). New York, NY: Wiley et Sons. <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>
- Brown, S. J. (2004). Family Structure and Child Well-Being : The Significance of Parental Cohabitation. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 351-367. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00025.x>
- Brown, S. L. (2006). Family structure transitions and adolescent well-being. *Demography*, 43(3), 447-461. <http://doi.org/10.1353/dem.2006.0021>
- Burchinal, M., Kainz, K. et Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, et T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (p. 11–31). Paul H. Brookes Publishing Co. <https://psycnet.apa.org/record/2011-10988-002>
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., et Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade : Family and Classroom Predictors of

- Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436. [http://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00107-3](http://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00107-3)
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Piantac, R., et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166–176. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Canadian Council on Learning. (2007). *State of learning in Canada: No time for compliancy*. In *Report on Learning in Canada 2007*. Author. <https://www.dartmouthlearning.net/wp-content/uploads/2013/02/State-of-Learning-in-Canada-No-Time-for-Compacency-2007.pdf>
- Carlson, M. J., et Berger, L. M. (2013). What kids get from parents: Packages of parental involvement across complex family forms. *Social Service Review*, 87(2), 213-249. <http://doi.org/10.1086/671015>
- Christensen, D., Zubrick, S. R., Lawrence, D., Mitrou, F., et Taylor, C. L. (2014). Risk factors for low receptive vocabulary abilities in the preschool and early school years in the longitudinal study of Australian children. *PLoS One*, 9(7). <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0101476&type=printable>
- Christenson, S., L., Sinclair, M., F., Lehr, C., A., et Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16, 468-484. <http://doi.org/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Clements, D. H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(5), 270-275. <http://doi.org/10.5951/tcm.7.5.0270>
- Cloutier, R. (2003). La réussite scolaire des garçons: un défi à multiple facettes. *Vie pédagogique*, 127, 9-12. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22589>
- Cloutier, R. (2005). L'apprentissage. Dans R. Cloutier, P. Gosselin, et P. Tap. (Dir.), *Psychologie de l'enfant (2<sup>e</sup> ed.)*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Cohen, J (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Commission des états généraux sur l'éducation. (1996). *États généraux sur l'éducation : Exposé de la situation*. Québec, Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261>
- Connell, C. M., et Prinz, R. J. (2002). The Impact of Childcare and Parent–Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193. [http://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00090-0](http://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00090-0)

- 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*. Québec, Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec, Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/2016-10-remettre-le-cap-sur-lequite-rapport-etats-besoins-2014-2016.pdf>
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R., et Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: Trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development, 84*(2), 752-766. <http://doi.org/10.1111/cdev.12007>
- Coyne, M., Simmons, C., Kameenui, D., et Stoolmiller, E. M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: an examination of differential effects. *Exceptionality, 12*, 145-162. [http://doi.org/10.1207/s15327035ex1203\\_3](http://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3)
- Crockenberg, S., et Leerkes, E. (2005). Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at years. *Infant Behavior and Development, 28*, 20-35. <http://doi.org/10.1016/j.infbeh.2004.07.002>
- Cuartas, J., Jeong, J., Rey-Guerra, C., McCoy, D. C., et Yoshikawa, H. (2020). Maternal, paternal, and other caregivers' stimulation in low-and-middle-income countries. *PloS One, 15*(7). <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0236107>
- Cui, Y., Liu, H., et Zhao, L. (2019). Mother's education and child development: Evidence from the compulsory school reform in China. *Journal of Comparative Economics, 47*(3), 669-692. <http://doi.org/10.1016/j.jce.2019.04.001>
- Currie, J., et Aizer, A. (2016). Program report: Children. *NBER Reporter, 4*, 1-11. <https://www.nber.org/reporter/2016number4/program-report-children>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19* (2), 294–304. <http://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Dearing, E., C. (2001). *Parenting and child competence: A longitudinal investigation of the moderating influences of ethnicity, family socioeconomic status, and neighborhood quality (Doctoral thesis)*. University of New Hampshire, <https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=dissertation>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, O. et Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence, 35*(1), 13–21. <http://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., Thompson, L. A., et DeThorne, L. S. (2006). A longitudinal behavioral genetic analysis of task persistence. *Developmental Science, 9*(5), 498–504. <http://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00517.x>

- Deslandes, R., et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74. <http://doi.org/10.3406/rfp.2005.3275>
- Deslandes, R. (2004). Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires. Dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (p. 275-297), L'Harmattan. <http://www.harmatheque.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/ebook/2747566412>
- Desrosiers, H. (2013). Conditions de la petite enfance et préparation pour l'école : l'importance du soutien social aux familles. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec. Québec, *Bulletin Portraits et trajectoires de l'Institut de la Statistique du Québec*, 18. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-18-conditions-de-la-petite-enfance-et-preparation-pour-lecole-limportance-du-soutien-social-aux-familles.pdf>
- Desrosiers, H., Tétrault, K., et Boivin, M. (2012). Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école. *Bulletin Portraits et trajectoires de l'Institut de la Statistique du Québec*, 14, 1-12. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-14-caracteristiques-demographiques-socioeconomiques-et-residentielles-des-enfants-vulnerables-a-lentree-a-lecole.pdf>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., et Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318 (5855), 1387-1388. <http://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Dickens, W. T., et Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: the IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108 (2), 346. <http://doi.org/10.1037/0033-295x.108.2.346>
- Dickson, M., Gregg, P., et Robinson, H. (2016). Early, late or never? When does parental education impact child outcomes? *The Economic Journal*, 126 (596), F184-F231. <http://doi.org/10.1111/eoj.12356>
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E., et Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.003>
- Drange, N., et Havnes, T. (2015). *Child care before age two and the development of language and numeracy: Evidence from a lottery*. IZA Discussion Paper No. 8904, <http://doi.org/10.2139/ssrn.2582539>
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-2003>
- Duclos, G. (2008). *Aider les jeunes enfants en difficulté: prévention et intervention*, Éditions du CHU Sainte-Justine.

- Duncan, G. J., et Sojourner, A. J. (2013). Can Intensive Early Childhood Intervention Programs Eliminate Income-Based Cognitive and Achievement Gaps? *Journal of Human Resources*, 48 (4), 945-968. <http://doi.org/10.1353/jhr.2013.0025>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. K., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H. R., Duckworth, K., et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duncan, J., et Brooks-Gunn, G. J. (1997). The effect of poverty on children. *The Future of Children. Children and poverty*, 7 (2), 55-71. <https://www.jstor.org/stable/i273902>
- Duyme, M., Dumaret, A. C., et Tomkiewicz, S. (1999). How can we boost IQs of “dull children”? : A late adoption study. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 96 (15), 8790-8794. <http://doi.org/10.1073/pnas.96.15.8790>
- Elder, G. H., Jr., et Shanahan, M. J. (2006). The Life Course and Human Development. In R. M. Lerner et W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 665–715). John Wiley et Sons, Inc. <http://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0112>
- Felfe, C., et Lalive, R. (2018). Does early child care affect children’s development? *Journal of Public Economics*, 159, 33-53. <http://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>
- Feller, A., Grindal, T., Miratrix, L., et Page, L. C. (2016). Compared to what? Variation in the impacts of early childhood education by alternative care type. *The Annals of Applied Statistics*, 10 (3), 1245-1285. <http://doi.org/10.2139/ssrn.2534811>
- Ferguson, P., Jimerson, S. R., et Dalton, M., J. (2001). Sorting out successful failures: Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools*, 38 (4), 327 -341. <http://doi.org/10.1002/pits.1022/>
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l’éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d’actualité Veille et Analyses*, 63, 1-13. <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-00945269>
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d’actualité Veille et Analyses*, 80. [http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio\\_vst/index.php?action=resource\\_RESOURCEVIEW\\_COREetid=9224](http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/index.php?action=resource_RESOURCEVIEW_COREetid=9224)
- Field, A.P. (2005). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock’n’roll)* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks.
- Fletcher, D., et Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18 (1), 12-23. <http://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>

- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie*, 511, 15-29. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2011-1-page-15.htm>
- Fluss, J., Bertrand, D., Ziegler, J., et Billard, C. (2009). Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques. *Développements*, (1), 21-33. <https://www.cairn.info/revue-developpements-2009-1-page-21.htm>
- Fomby, P., et Cherlin, A. J. (2007). Family instability and child well-being. *American Sociological Review*, 72 (2), 181-204. <http://doi.org/10.1177/000312240707200203>
- Frijters, P., Johnston, D. W., et Shields, M. A. (2014). Does childhood predict adult life satisfaction? Evidence from British cohort surveys. *The Economic Journal*, 124 (580), F688-F719. <http://doi.org/10.1111/eoj.12085>
- Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe, *Recherches féministes*, 11 (1), 19-45. <http://doi.org/10.7202/057965ar>
- Galéra, C., Côté, S. M., Bouvard, M.-P., Pingault, J.-B., Melchior, M., Michel, G., Boivin, M., et Tremblay R. E. (2011). Early risk factors of hyperactivity-impulsivity and inattention trajectories from 17 months to 8 years. *Archives of General Psychiatry*, 68 (12), 1267-1275. <http://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.138>
- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguère, C.-É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M., et Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (12), 1359-1367. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x>
- Geoffroy, M.-C., Côté, S., M., Borge, A., I., Larouche, F., Seguin, J. R., et Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (5), 490-497. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01704.x>
- Gingras, L., Lavoie, A., et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014* (Rapport d'Institut de la statistique du Québec). Québec, Canada: Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-2014>
- Glasman, D., et Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pout 'l'école en dehors de l'école : Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école. [https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman\\_rapport\\_HCEE\\_2004.pdf](https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Glasman_rapport_HCEE_2004.pdf)
- Grépin, K. A., et Bharadwaj, P. (2015). Maternal education and child mortality in Zimbabwe. *Journal of Health Economics*, 44, 97-117. <http://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2015.08.003>

- Grigorenko, E.L. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (1), 91-125. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00704/>
- Grobon, S., Panico, L., et Solaz, A. (2019). Socio-economic inequalities in children's language and motor development at 2 years of age. *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire*, (1), 2-9. [http://invs.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/2019\\_1\\_1.html](http://invs.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/2019_1_1.html)
- Guay, D., Laurin, I., Bigras, N., Toussaint, P., et Fournier, M. (2015). *Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012). Portrait du parcours préscolaire des enfants montréalais*, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/enquete-montrealaise-sur-le-parcours-prescolaire-des-enfants-de-maternelle-emep-2012-documentation-technique-et-methodologique>
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Guimard, P., Hubert, B., Crusson-Pondeville, S. et Nocus, I. (2012). Autorégulation comportementale et apprentissages scolaires à l'école maternelle. *Psychologie française*, 57, 143–159. <http://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.07.001>
- Harding, J. F., Morris, P. A., et Hughes, D. (2015). The relationship between maternal education and children's academic outcomes: A theoretical framework. *Journal of Marriage and Family*, 77 (1), 60-76. <http://doi.org/10.1111/jomf.12156>
- Hart, B., et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. P.H. Brookes Publishing.
- Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V. L., et O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 347-356. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.001>
- Haworth, C. M., Wright, M. J., Luciano, M., Martin, N. G., de Geus, E. J., van Beijsterveldt, C. E., , M., , D., Boomsma, D. I., Davis, O. S. P., Kovas, Y., Corley, R.P., DeFries, J. C., , J. K., Olson, R. K., Rhea, S-A., Wadsworth, S. J., Iacono, W. G., McGue, M., ... Plomin, R. (2010). The heritability of general cognitive ability increases linearly from childhood to young adulthood. *Molecular Psychiatry*, 15 (11), 1112-1120. <http://doi.org/10.1038/mp.2009.55>
- Heard, H. E. (2007). The family structure trajectory and adolescent school performance: Differential effects by race and ethnicity. *Journal of Family Issues*, 28 (3), 319-354. <http://doi.org/10.1177/0192513x06296307>
- Heckman, J., et Krueger, A. (2005). Inequality in America: What role for human capital policy. *Focus*, 23 (3), 1-10, <https://www.irp.wisc.edu/publications/focus/pdfs/foc233a.pdf>

- Heim, A. (2021). *Les effets attendus des mesures sur les modes d'accueil de la petite enfance: quelques éléments de littérature*. [https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/comite\\_pauvrete\\_annexe\\_13\\_note\\_detape\\_mars\\_2020.pdf](https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/comite_pauvrete_annexe_13_note_detape_mars_2020.pdf)
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74 (5), 1368-1378. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E., et Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38 (4), 271-278. <http://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.02.003>
- Hofferth, S. L. (2006). Residential father family type and child well-being: Investment versus selection. *Demography*, 43 (1), 53-77. <http://doi.org/10.1353/dem.2006.0006>
- Houdé, O. (2000). *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*. In Michaud Yves. *Qu'est-ce que la vie?* (pp. 311-315). Odile Jacob. <https://www.cairn-sciences.info/qu-est-ce-que-la-vie--9782738108555-page-311.htm>
- Idris, M., Kim, H., et Ahmad, N. (2020). Relationship between Parents' Education and their children's Academic Achievement. *Journal of Arts and Social Sciences*, 7 (2), 82-92. [http://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020\(82-92](http://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020(82-92)
- Institut de la statistique du Québec (2023). *Situation de couple au Québec. Données de recensement sur la situation conjugale à l'échelle du Québec selon le groupe d'âge et le genre de 2006 à 2021*. Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/situation-de-couple-au-quebec>.
- Institut de la statistique du Québec (2023). *Vitrine statistique sur l'égalité les femmes et les hommes*. <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/revenu/revenu-moyen>
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>.
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Portrait statistique de la santé mentale des Québécois. Résultats de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes. Santé mentale 2012*. Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/mentale/portrait-sante-mentale.pdf>.
- Institut de la statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>.
- Irwin, L., Siddiqi, A., et Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur. Rapport final*. Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé. <https://dokumen.tips/documents/le-dveloppement-de-la-petite-enfance-un-puissant-dveloppement-de-la-petite.html?page=1>

- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., et Pagani, P. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Institut de la statistique du Québec, 7, fascicule 2. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>
- Janus, M. (2002). *School readiness, neighbourhood affluence and grade 3 test results. Report prepared at the Canadian Centre for Studies of Children at Risk*. McMaster University. [https://www.researchgate.net/publication/242150452\\_School\\_Readiness\\_Neighbourhood\\_Affluence\\_and\\_Grade\\_3\\_Test\\_Results](https://www.researchgate.net/publication/242150452_School_Readiness_Neighbourhood_Affluence_and_Grade_3_Test_Results)
- Janus, M., et Offord, D. (2007). Psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A teacher-completed measure of children's readiness to learn at school entry. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39 (1), 1-22. [http://www.teccs.net/download/about-EDI/summary\\_of\\_reliability\\_and\\_validity\\_edi\\_updated\\_10-18-11.pdf](http://www.teccs.net/download/about-EDI/summary_of_reliability_and_validity_edi_updated_10-18-11.pdf)
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec. *Choix IRPP*, 14 (8), 1-46. [https://www.researchgate.net/publication/242558848\\_Risques\\_vulnerabilite\\_et\\_adaptation\\_Les\\_enfants\\_a\\_risque\\_au\\_Quebec](https://www.researchgate.net/publication/242558848_Risques_vulnerabilite_et_adaptation_Les_enfants_a_risque_au_Quebec)
- Japel, C., et Dihman, P. (2013). Les services de garde à la petite enfance. Leur qualité et son impact sur le développement des enfants. Dans G. Tarabulsy, M. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (Éds.). *Développement social et émotionnel des enfants et adolescents*, Tome 2 (p. 155-192). Presses de l'Université du Québec. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/reader.action?docID=3285417>
- Japel, C., et Friendly, M. (2018). Inequality in access to early childhood education and care: Challenges and strategies from a governance perspective. *ICEC Working Paper Series*, 4. Deutsches Jugend Institut. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Expertisen/WEB\\_DJI\\_Report\\_Canada.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Expertisen/WEB_DJI_Report_Canada.pdf)
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Giroux, J., et Gosselin, C. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés (rapport de recherche Programme Actions concernées)*. Fonds de recherche Société et culture Québec. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs\\_japel\\_rapport\\_maternelle-4ans.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japel_rapport_maternelle-4ans.pdf)
- Japel, C., Tremblay, R. E., et Côté, S. M. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix, IRPP*, 11 (4). [https://www.researchgate.net/publication/279286105\\_La\\_qualite\\_ca\\_compte](https://www.researchgate.net/publication/279286105_La_qualite_ca_compte)
- Japel, C., Vuattoux, D., et Dion, E. (2011). *Explicit vocabulary instruction to enhance at-risk preschoolers' vocabulary. Who responds best to the intervention?* In *INTED2012 Proceedings*, 26-26. <https://library.iated.org/view/JAPEL2012EXP>

- Johnson, A. K., Han, W. J., Ruhm, C. J., et Waldfogel, J. (2014). Child Care Subsidies and the School Readiness of Children of Immigrants. *Child Development*, 85 (6). <http://doi.org/10.1111/cdev.12285>
- Johnson, R. C., et Jackson, C. K. (2019). Reducing Inequality through Dynamic Complementarity: Evidence from Head Start and Public School Spending. *American Economic Journal: Economic Policy*, 11 (4), 310-349. <http://doi.org/10.1257/pol.20180510>
- Juhn, C., Rubinstein, Y., et Zuppann, C. A. (2015). *The quantity-quality trade-off and the formation of cognitive and non-cognitive skills* (No. w21824). National Bureau of Economic Research. <http://doi.org/10.3386/w21824>
- Keats, A. (2018). Women's schooling, fertility, and child health outcomes: Evidence from Uganda's free primary education program. *Journal of Development Economics*, 135, 142-159. <http://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.07.002>
- Kempe, C., Eriksson-Gustavsson, A. L., et Samuelsson, S. (2011). Are there any Matthew effects in literacy and cognitive development? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (2), 181-196. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.554699>
- Kendler, K. S., Turkheimer, E., Ohlsson, H., Sundquist, J., et Sundquist, K. (2015). Family environment and the malleability of cognitive ability: A Swedish national home-reared and adopted-away cosibling control study. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112 (15), 4612-4617. <http://doi.org/10.1073/pnas.1417106112>
- Kholoptseva, J. (2016). *Effects of center-based early childhood education programs on children's language, literacy, and math skills: A comprehensive meta-analysis*. (Doctoral thesis). Harvard University. <https://www.proquest.com/openview/1caa7ddee6e31be7de0bfb4812f38ce1/1?cbl=18750e&tdiss=yetpq-origsite=gscholaretparentSessionId=jeMIBccmplzm2KGxfkvW1PuFfsp%2Fxx%2BZmYdZw5raos%3D>
- Kurdek, L. A., et Sinclair, R.J., (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 92, 449-457. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.449/>
- Kurstjens, S., et Wolke, D. (2001). Effects of maternal depression on cognitive development of children over the first 7 years of life. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42 (5), 623-636. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00758>
- Labbé, S. (2019). *La maternelle 4 ans: Une bonne idée?* Groupe Fides Inc.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes. <http://doi.org/10.4000/lectures.743/>

- Laparo, K., et Pianta, R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484. <http://doi.org/10.3102/00346543070004443>
- Laurin, I., Guay, D., Bigras, N., et Fournier, M. (2015a). *Quel est l'effet de la fréquentation d'un service éducatif sur le développement de l'enfant à la maternelle selon le statut socioéconomique? Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012)*. Agence de la Santé et des Services sociaux de Montréal. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2457558>
- Laurin, I., Lavoie, S., Guay, D., Boucheron, L., Durand, D., et Goulet, N. (2012). L'enquête sur le développement des enfants montréalais à leur entrée à l'école. *Santé publique*, 24 (1), 7-21. <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2012-1-page-7.htm>
- Laurin, J.C., Geoffroy, M-C., Boivin, M., Japel, C., Raynault, M-F., Tremblay, R.E., et Côté, S.M. (2015b). Child care services, socioeconomic inequalities and academic performance. *Pediatrics*, 136(6), 1112-1124. <http://doi.org/10.1542/peds.2015-0419>
- Lee, D., et McLanahan, S. (2015). Family structure transitions and child development: Instability, selection, and population heterogeneity. *American Sociological Review*, 80(4), 738-763. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4902167/>
- Lee, V. E., et Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: social background differences in achievement as children begin school*. Economic Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED470551>
- Lefebvre, P., et Merrigan, P. (2002). The effect of childcare and early education arrangements on developmental outcomes of young children. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 159-186. <http://doi.org/10.2307/3552323>
- Lemelin, J.-P., et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 4*. Québec: Institut de la statistique Québec. <https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/Fasc2Vol4.pdf>
- Lemelin, J.-P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Séguin, J. R., Brendgen, M., et Pérusse, D. (2007). The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness in early childhood. *Child Development*, 78 (6), 1855-1869. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01103.x>
- Lessard, R. (2008). *En route pour l'école: Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*, Montréal, Direction de la santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/65839>
- Letarte, M.-J., Normandeau, S., Parent, S., Boudreau, J.-F., Bigras, M., et Capuano, F. (2008). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 31 (3), 511-536. <https://www.jstor.org/stable/20466714>

- Louis, J., Revol, O., Nemoz, C., Dulac, R. M., et Fourneret, P. (2005). Les facteurs psychophysiologiques de la précocité intellectuelle: résultats d'une enquête comparative chez l'enfant entre 8 et 11 ans. *Archives de pédiatrie*, 12 (5), 520-525. <http://doi.org/10.1016/j.arcped.2004.10.022>
- Lubotsky, D., et Kaestner, R. (2016). Do 'Skills Beget Skills' ? Evidence on the effect of kindergarten entrance age on the evolution of cognitive and non-cognitive skill gaps in childhood. *Economics of Education Review*, 53, 194-206. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.04.001>
- Ludeke, S. G., Gensowski, M., Junge, S. Y., Kirkpatrick, R. M., John, O. P., et Andersen, S. C. (2021). Does parental education influence child educational outcomes? A developmental analysis in a full-population sample and adoptee design. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120 (4), 1074. <http://doi.org/10.1037/pspp0000314>
- Lugo-Gil, J., et Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development*, 79 (4), 1065-1085. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01176.x>
- Luster, T., Bates, L., Fitzgerald, H., Vandenbelt, M., et Key, J. P. (2000). Factors related to successful outcomes among preschool children born to low-income adolescent mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 62 (1), 133-146. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00133.x>
- Macmillan, R., McMorris, B. J., et Kruttschnitt, C. (2004). Linked Lives: Stability and change in maternal circumstances trajectories of antisocial behavior in children. *Child Development*, 75, 205-220. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00664.x>
- Magnuson, K., et Berger, L. M. (2009). Family structure states and transitions: Associations with children's well-being during middle childhood. *Journal of Marriage and Family*, 71 (3), 575-591. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00620.x>
- Malone, D. (2017). Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 83 (3), 58-62. <https://www.proquest.com/docview/1929678356>
- Manning, W. D., et Brown, S. (2006). Children's economic well-being in married and cohabiting parent families. *Journal of Marriage and Family*, 68 (2), 345-362. <https://www.jstor.org/stable/3838905>
- Mazeau, M. (2020). Les troubles des apprentissages en 2020. *Contraste*, 51, 139-159. <https://www.cairn.info/revue-contraste-2020-1-page-139.htm>
- Mazzocco, M., et Thompson, R. (2005). Kindergarten predictors of math learning disability. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 142-155. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00129.x>

- McCain, M.N., Mustard, J.F., et McCuaig, K. (2011). *Early years study 3: making decisions, taking action*. Margaret et Wallace McCain Family Foundation.
- McCandliss, B.D., et Noble, K.G. (2003). The development of reading impairment: a cognitive neuroscience model. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9 (3), 196-204. <http://doi.org/10.1002/mrdd.10080>
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A., et Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28 (5-6), 411-426. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.010>
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., et Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 307–329. [http://doi.org/10.1016/s0885-2006\(00\)00069-7](http://doi.org/10.1016/s0885-2006(00)00069-7)
- McDonald, J. L., Milne, S., Knight, J., et Webster, V. (2013). Developmental and behavioural characteristics of children enrolled in a child protection pre-school. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49 (2), E142-E146. <http://doi.org/10.1111/jpc.12029>
- Melhuish E., Phan Mai B., et Sylva K. (2008a). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 95–114. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. et Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. (Research review). University of Oxford. [https://dspace.library.uu.nl/bitstream/1874/326604/1/new\\_version\\_CARE\\_WP4\\_D4\\_1\\_Review\\_on\\_the\\_effects\\_of\\_ECEC.pdf](https://dspace.library.uu.nl/bitstream/1874/326604/1/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf)
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M., et Malin, A. (2008b). Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 321 (5893), 1161-1162. <http://doi.org/10.1126/science.1158808>
- Meuret, D., et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle? *Revue française de sociologie*, 47 (1), 49-79. <http://doi.org/10.3917/rfs.471.0049>
- Miller, E. B., Farkas, G., Vandell, D. L., et Duncan, G. J. (2014). Do the effects of head start vary by parental preacademic stimulation? *Child Development*, 85 (4), 1385-1400. <http://doi.org/10.1111/cdev.12233>
- Ministère d'Éducation du Québec (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective. Rapport synthèse*. Québec : Gouvernement du Québec [www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm)

- Ministère de l'Éducation (2022). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_de\\_cisionnelle/Methodologie-2022.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/Methodologie-2022.pdf).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire: Éducation préscolaire 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/Prescolaire\\_4ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018a). *Tout pour nos enfants. Stratégie 0-8 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/Strategie\\_0-8\\_ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018b). *Treize voies de la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires/treize-voies-de-la-reussite/>.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2015). *Bulletin statistique de l'éducation, 43*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_de\\_cisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/L'EcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/L'EcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)
- Ministère de la famille (2017). *Plan stratégique 2017-2022. La famille, une histoire de générations*, Québec : Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3299038>
- Ministère de la Famille. (2018). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Éditeur officiel du Québec. Québec. S-4.1.1. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/S-4.1.1>
- Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). (2015). *Programme national de santé publique 2015-2025. Pour améliorer la santé de la population du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-216-01W.pdf>
- Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). (2016). *Politique gouvernementale de prévention en santé. Un projet d'envergure pour améliorer la santé et la qualité de vie de la population*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001753/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Rapport préliminaire d'évaluation – Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/Rapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf).
- Mitchell, C., McLanahan, S., Notterman, D., Hobcraft, J., Brooks-Gunn, J., et Garfinkel, I. (2015). Family structure instability, genetic sensitivity, and child well-being. *American Journal of Sociology*, *120* (4), 1195-1225. <http://doi.org/10.1086/680681>
- Moffit, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., et Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceeding of the National Academy of Science*, *108*, 2693-2698. <http://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Mollon, J., Knowles, E., Mathias, S. R., Gur, R. C., Peralta, J. E., Weiner, D. E., Robinson, E. B., Gur, R. E., Blangero, J., Almasy, L., et Glahn, D. C. (2021). Genetic influence on cognitive development between childhood and adulthood. *Molecular Psychiatry*, *26* (2), 656-665. <http://doi.org/10.1038/s41380-018-0277-0>
- Montagner, H. (1993). *L'enfant acteur de son développement*. Stock.
- Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. *Économie et statistique*, *424-425*, 103-124. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1377015?sommaire=1377021>
- Murphey, D., Madill, R., et Guzman, L. (2017). Making math count more for young Latinos. *The Education Digest*, *83* (1), 8-14. <https://www.hsfoundation.org/wp-content/uploads/Early-Math-Report-2.8.pdf>
- Murray, L., Hipwell, A., Hooper, R., Stein, A., et Cooper, P. (1996). The cognitive development of 5-year-old children of postnatally depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37* (8), 927-935. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01490.x>
- Myrberg, E., et Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, *79*, 695–711. <http://doi.org/10.1348/000709909x453031>
- Nation, K. (2006). Reading and genetics: an introduction. *Journal of Research in Reading*, *29* (1), 1-10. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00289.x>
- Neiss, M., et Rowe, D. C. (2000). Parental education and child's verbal IQ in adoptive and biological families in the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Behavior Genetics*, *30* (6), 487-495. <http://doi.org/10.1023/a:1010254918997/>
- NICHD. Early child care research network (2002). Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. (2002). *American Educational Research Journal*, *39* (1), 133-164. <http://doi.org/10.3102/00028312039001133>

- Noble, K. G., et McCandliss, B. D. (2005). Reading development and impairment: behavioral, social, and neurobiological. *Journal of Developmental et Behavioral Pediatrics*, 26 (5), 370-378. <http://doi.org/10.1097/00004703-200510000-00006>
- Nores, M., et Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29 (2), 271-282. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001>
- Olson, R. K., et Gayan, J. (2001). Brains, genes, and environment in reading development. In S.B. Neuman et D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (p.81-94). Guilford Press. [https://books.google.ca/books?id=afiqIdRQGwCetpg=PA81etsource=gbs\\_toc\\_retcad=2#v=onepageetqtf=false](https://books.google.ca/books?id=afiqIdRQGwCetpg=PA81etsource=gbs_toc_retcad=2#v=onepageetqtf=false)
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (II), PISA, Éditions OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264091528-fr.pdf?expires=1670376207etid=idetacname=guestchecksum=49ECD4D470A2E135FC17EF6CFE6FF60B>
- Osborne, C., et McLanahan, S. (2007). Partnership Instability and Child Well-Being. *Journal of Marriage and Family*, 69 (4), 1065-1083. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00431.x>
- Osborne, C., Berger, L. M., et Magnuson, K. (2012). Family Structure Transitions and Changes in Maternal Resources and Well-being. *Demography*, 49 (1), 23-47. <http://doi.org/10.1007/s13524-011-0080-x>
- Padilla, C. M., et Ryan, R. M. (2020). School readiness among children of Hispanic immigrants and their peers: The role of parental cognitive stimulation and early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 154-168. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.008>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a french canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46, 984-994. <http://doi.org/10.1037/a0018881>
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14 (6), 489-505. <http://doi.org/10.1080/13803610802576734>
- Paze, E., Schwob, S., Volpin, L., et Skoruppa, K. (2021). La prévention des difficultés langagières des enfants préscolaires: état des lieux des stratégies d'encouragement à privilégier dans un contexte monolingue et plurilingue. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (74), 129-145. <https://www.revue-tranel.ch/article/view/2922/2625>

- Pelletier, M. (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective : rapport synthèse*, Québec, Ministère de l'Éducation. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/reussite\\_garcon.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/reussite_garcon.pdf)
- Pierrehumbert, B., Blaise P. H., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R., et Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (5), 385-396. <http://doi.org/10.1080/01650250143000265>
- Pingault, J.-B., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Carbonneau, R., Genolini, C., et Falissard, B. (2011). Childhood trajectories of inattention and hyperactivity and prediction of educational attainment in early adulthood: A 16-year longitudinal population-based study. *American Journal of Psychiatry*, 168 (11), 1164-1170. <http://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10121732>
- Place, D., et Vincent, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Économie et statistique*, 424-425, 125-147. <http://doi.org/10.3406/estat.2009.8034>
- Plante, I. (2009). *Les liens entre l'adhésion aux stéréotypes de genre en mathématiques et en français, la motivation, les buts d'apprentissage, le choix de carrière envisagé et le rendement* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6330>
- Pluess, M., et Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46 (2), 379-390. <http://doi.org/10.1037/a0015203>
- Poissant, J. (2016). *Mémoire déposé dans le cadre des audiences d'experts de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. Québec, Institut national de santé publique du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2699647>
- Potvin, P., et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire, Études et recherches, 5 (3). Québec: *Rapport de recherche présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire*. <https://pierrepotvin.com/6.%20Publications/rapport%20meq%20crires.pdf>
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., et Lahaye, W. (2008). L'implicite des relations, base de l'éducation familiale. *Éducation et francophonie*, 22 (2), 87-96. <http://doi.org/10.3917/es.022.0087>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Zhai, F., Bub, K. L., et Pressler, E. (2011). CSRP's Impact on Low-Income Preschoolers' Preacademic Skills : Self-Regulation as a Mediating Mechanism. *Child Development*, 82 (1), 362-378. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Ready, D. D., LoGerfo, L. F., Burkam, D. T., et Lee, V. E. (2005). Explaining Girls' Advantage in Kindergarten Literacy Learning : Do Classroom Behaviors Make a Difference ? *Elementary School Journal*, 106 (1), 21-38. <http://doi.org/10.1086/496905>

- Repetti, R. L., Taylor, S. E., et Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, *128* (2), 330-66. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.330>
- Reynolds, A. J., et Robertson, D. L. (2003). School-based early intervention and later child maltreatment in the Chicago longitudinal study. *Child Development*, *74* (1), 3-26. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00518>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., et Cox, M. J. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *15* (2), 147-166. [http://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](http://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Rivara, F., et Le Menestrel S. (2016). *Individuals within Social Contexts. Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. NCBI Bookshelf. [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK390410/#sec\\_000053](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK390410/#sec_000053)
- Ryan, R. M., Claessens, A., et Markowitz, A. J. (2015). Associations between family structure change and child behavior problems: The moderating effect of family income. *Child Development*, *86* (1), 112-127. <http://doi.org/10.1111/cdev.12283>
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, *341* (6148), 845-846. <http://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Saint-Laurent, L. (2000). *Les programmes de prévention de l'échec scolaire: des développements prometteurs*. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, (vol. 2, p. 7-67) Presses de l'Université du Québec. <http://doi.org/10.2307/j.ctv5cgc0v.4>
- Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *21* (4), 267-294. <https://eric.ed.gov/?id=EJ129948>
- Schneider, B., Keesler, V., et Morlock, L. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. Dans *OECD eBooks* (p. 265-299). <http://doi.org/10.1787/9789264086944-13-fr>
- Schoon, I. (2019). Le bien-être des enfants face à la privation socioéconomique et à l'instabilité familiale au Royaume-Uni. La cohorte UK millenium. *Revue des politiques sociales et familiales*, *131*, 51-65. <http://doi.org/10.3406/caf.2019.3343>
- Sharma, S., Durand, R. M., et Gur-Arie, O. (1981). Identification and analysis of moderator variables. *Journal of Marketing Research*, *18* (3), 291-300. <http://doi.org/10.1177/002224378101800303>
- Shonkoff, J. P. (2003). From neurons to neighborhoods: old and new challenges for developmental and behavioral pediatrics. *Journal of Developmental et Behavioral Pediatrics*, *24* (1), 70-76. <http://doi.org/10.1097/00004703-200302000-00014>

- Shonkoff, J.P., et Philips, D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25077268/>
- Simard, M., Lavoie, A., et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Simard, M., Tremblay, M.-É., Lavoie, A., et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Snowling, M. J., et Hayiou-Thomas, M. E. (2006). The dyslexia spectrum: Continuities between reading, speech, and language impairments. *Topics in Language Disorders*, 26 (2), 110-126. <http://doi.org/10.1097/00011363-200604000-00004>
- Song, L., Spier, E. T., et Tamis-Lemonda, C. S. (2014). Reciprocal influences between maternal language and children's language and cognitive development in low-income families. *Journal of Child Language*, 41 (2), 305-326. <http://doi.org/10.1017/s0305000912000700>
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*, 189 (1-2), 23-55. <http://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Starkey, P. (2009). *Early Mathematical Development in Sociocultural Context*. Berkeley: University of California. [http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Starkey\\_2009-11ANG.pdf](http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Starkey_2009-11ANG.pdf).
- St-Jean, C., April, J. et Dupuis Brouillette, M. (2021). Soutenir les pratiques des enseignantes à l'éducation préscolaire par les approches éducatives intégrées. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 29 (3), 1-4. <http://doi.org/10.18162/fp.2021.a234>
- Suh, S., Suh, J., et Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts, *Journal of Counseling et Development*, 85 (2), 196-204. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., et Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project Technical Paper 12 : The Final Report - Effective Pre-School Education*. <http://eprints.ioe.ac.uk/5308/>
- Tabachnick, B. G., et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. 6th ed. Pearson.

- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., et Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23 (2), 121-126. <http://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Tan, C. Y., Lyu, M., et Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20 (4), 241-287. <http://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Tazouti, Y., et Jarlégan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 23-40. <http://doi.org/10.3917/rief.028.0023>
- Terrisse, B., Larose, F., et Lefebvre, M. L. (1998). L'évaluation des facteurs de risque et de protection dans la famille: développement et validation du Questionnaire sur l'environnement familial. *La revue internationale de l'éducation familiale, recherches et interventions*, 2, 39-62. <https://www.researchgate.net/publication/266582469>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45 (3), 371-392. <http://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., et Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years ? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81 (3), 737-756. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vandenbroeck, M., et Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (3), 327-335. <http://doi.org/10.1080/1350293x.2014.912895>
- Vitaro F., Brendgen M., et Tremblay R., E. (2014). Early predictors of high school completion. The developmental interplay between behavior, motivation, and academic performance. Dans M. Boivin et K. L. Bierman (dir.). *Promoting School Readiness and Early Learning. Implications of Developmental Research for Practice*, (p.15-45). The Guilford press. <https://psycnet.apa.org/record/2014-00192-002>
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., et Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child Care and Low-Income Children's Development : Direct and Moderated Effects. *Child Development*, 75 (1), 296-312. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00670.x>
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Collins, M. A., et Miller, P. (2015). Center-Based Preschool and School Readiness Skills of Children From Immigrant Families. *Early Education and Development*, 26 (4), 549-573. <http://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000220>
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Maldonado-Carreño, C., Li-Grining, C. P., et Chase-Lansdale, P. L. (2010). Child Care and the Development of Behavior Problems Among Economically

Disadvantaged Children in Middle Childhood. *Child Development*, 81 (5), 1460-1474.  
<http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01485.x>

Wang, Y., Deng, C., et Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*, 37 (5), 536–553. <http://doi.org/10.1177/0143034316667646>

Watamura, S. E., Phillips, D. A., Morrissey, T. W., McCartney, K., et Bub, K. L. (2011). Double Jeopardy : Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SECCYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. *Child Development*, 82 (1), 48-65. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01540.x>

Zigler, E., et Styfco, S. J. (2010). *The Hidden History of Head Start*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195393767.001.0001>