

Gabarit de mémoire pour une politique de la réussite éducative

Instructions

Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport souhaite connaître vos idées innovantes pour que vous contribuez à définir l'école de demain. Pour soutenir votre rédaction, vous pouvez consulter le document de consultation ou encore sa synthèse qui présente les trois axes suivants :

1. L'atteinte du plein potentiel de tous les élèves;
2. Un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite;
3. Des acteurs et des partenaires mobilisés autour de la réussite.

À cette fin, le présent gabarit suggère un texte d'une longueur maximale de 10 à 12 pages, de police Times New Roman 12. Des annexes peuvent être jointes au mémoire si désiré et elles ne seront pas comptées dans le nombre maximal de pages. Il n'est pas obligatoire de remplir toutes les sections proposées.

N'oubliez pas de soumettre votre mémoire avant la date limite de dépôt, soit le 14 novembre 2016.

Renseignements généraux	
Nom :	Gagné
Prénom :	Andréanne
Titre :	M. <input type="checkbox"/> M ^{me} <input checked="" type="checkbox"/>
Organisme (si applicable) :	Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues, Équipe de recherche sur la qualité des contextes éducation et petite enfance
Description de l'organisme (si applicable) :	Université et Équipe de recherche
Numéro de téléphone :	514-987-3000 poste 7825
Adresse courriel : (Nous pourrions communiquer avec vous, au besoin.)	Gagne.andreanne@uqam.ca

Autres auteurs :

Bigras, Nathalie. UQAM. Département de didactique, Équipe de recherche sur la Qualité des contextes éducation et petite enfance

Turgeon, Éloïse, UQAM. Département de didactique

Charron, Annie. UQAM. Département de didactique, Équipe de recherche sur la Qualité des contextes éducation et petite enfance

Collaborateurs : Caroline Bouchard (U.Laval) et Johanne April (UQO), Équipe de recherche sur la qualité des contextes éducation et petite enfance

Axe I : L'atteinte du plein potentiel de tous les élèves

Thème 1 : Une intervention dès la petite enfance

De toute évidence, la politique de la réussite éducative a à cœur de pallier aux vulnérabilités des jeunes enfants et de favoriser le plein potentiel de tous les élèves. Aussi le ministère propose, dès les premières lignes de la politique de la réussite éducative, une réflexion sur l'intervention, dans le but d'atténuer les inégalités sociales dès les premières années de fréquentation des services éducatifs. Le meilleur moyen d'atténuer les inégalités sociales en jeune âge est éprouvé et connu, et le Québec en est déjà le chef de file. La meilleure intervention qui existe pour prévenir les difficultés d'ordre social ou scolaire du plus grand nombre d'enfants est un réseau de services éducatifs à l'enfance de qualité. **Les recherches convergent à l'effet que le niveau de qualité du service éducatif, et non seulement la fréquentation d'un service éducatif en particulier est la variable la plus déterminante pour le développement ultérieur des enfants** (p.ex. Burchinal et Cryer, 2003; Weiland, Ulvestad, Sachs et Yoshikawa, 2013; Williford, Maier, Downer, Pianta et Howes, 2013). Ainsi, le MEES, en ciblant la qualité, en offrant des conditions pour y parvenir et pour la maintenir, diminuera significativement les domaines de vulnérabilité de l'enfant et la nécessité des interventions spécifiques sur les compétences de base ou sur les interventions psychosociales, et ce, tout au long du parcours scolaire.

La qualité implique d'abord une organisation (espace et ressources matérielles) conçue pour répondre aux besoins et aux intérêts des jeunes enfants. Ces espaces, suffisamment grands, doivent permettre une variété d'activités qui se déroulent surtout en petits groupes, une exploration active et autonome de l'environnement par l'enfant, ainsi que la manipulation de matériels riches et diversifiés (Howes *et coll.*, 2008; Maxwell, 2007). Malheureusement, le milieu scolaire ne dispose pas toujours de l'espace et des ressources matérielles les plus favorables au développement de l'enfant, comme le rapporte le récent rapport préliminaire d'évaluation de l'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) qui déplore que le court délai d'implantation a eu un impact important sur l'organisation de la classe et l'obtention du matériel (MELS, 2015). Il ne faut donc présumer que l'environnement physique en milieu scolaire offert aux enfants favorise d'emblée le développement de l'enfant et ses apprentissages. Inversement, il est faux de croire que le seul fait d'assurer un environnement physique de qualité garanti un développement et des apprentissages optimaux.

La qualité exige également la mise en place d'un programme éducatif, dont le contenu et la nature sont appropriés à la progression développementale des enfants. Dans un tel contexte, les activités initiées par l'adulte sont moins prédominantes et alternent avec d'autres activités, des jeux et de l'exploration, au cours desquels les enfants peuvent planifier leurs actions, prendre des décisions et vérifier le résultat de leurs gestes (NAEYC, 2011, Rusby, Jones, Crowley et Smolkowski, 2013). Autant d'habiletés de base qui amènent les enfants à réfléchir par eux-mêmes et à se préparer aux apprentissages scolaires formels qui les attendent à l'école primaire. Dans cette optique,

l'intervention qui cible une compétence précise à développer chez l'enfant a lieu pendant les activités initiées par l'enfant ou en petits groupes d'enfants et utilise prioritairement l'étaillage (*scaffolding*). Cette intervention est effectuée idéalement par l'enseignante ou l'éducatrice de l'enfant. De cette façon, l'intervention est flexible dans le temps, et son transfert et sa généralisation par l'enfant sont facilités. Cette façon de faire est par ailleurs détaillée plus loin dans la section *Littérature*.

Enfin, la qualité s'incarne avant tout dans la nature des interactions entre le personnel éducatif et les enfants (Sabol, Soliday Hong, Pianta et Burchinal, 2013). La qualité de ces interactions est soutenue par la présence stable de personnes significatives avec lesquelles l'enfant pourra établir des liens de confiance. La qualité des interactions repose également sur la capacité de l'adulte à établir un climat de groupe positif à l'intérieur duquel l'enfant développe des relations individualisées et chaleureuses avec les adultes et où il se sent reconnu et apprécié (Howes *et coll.*, 2008). Dans le cadre de cette relation de qualité, l'adulte peut amener l'enfant à résoudre des problèmes, approfondir ses habiletés et ses connaissances et développer des stratégies de résolution de conflits avec ses pairs qui soutiennent son développement global (Pianta, Hamre et Sthulman, 2002; Pianta, Barnett, Burchinal, et Thornburg, 2009).

Concernant plus particulièrement la qualité des interactions, de vastes études américaines ont démontré que celle-ci varie considérablement d'un milieu éducatif à l'autre et que, sans des mesures de perfectionnement ciblées, beaucoup d'enfants vulnérables se retrouvent dans des milieux où la qualité des interactions est trop faible pour produire les changements souhaités sur leur développement et leurs apprentissages (voir entre autres, La Paro *et coll.*, 2009, Sabol *et coll.*, 2013). Parmi les raisons les plus souvent évoquées par la recherche pour expliquer la faible qualité des relations, il y a le nombre d'enfants que l'on retrouve sous la responsabilité d'un adulte (ratio) et la formation de ce même adulte. Alors que la formation des professionnelles sera détaillée sous le thème 4, nous présentons ici le portrait du ratio pour les services éducatifs (la maternelle TPMD, les CPE et la maternelle à demi-temps) et nous en comparerons les impacts sur la qualité des interactions.

L'instauration des maternelles 4 ans TPMD vise avant tout les enfants vulnérables ayant, pour la plupart, peu fréquenté des services de garde à l'enfance (Laurin, Guay, Bigras et Fournier, 2015) et pour qui le développement socioaffectif, cognitif et langagier doit être particulièrement soutenu avant l'entrée à l'école formelle. Soutenir la qualité des structures, des programmes et des interactions a donc une importance toute particulière dans ce contexte. Les recherches rapportent des pratiques de qualité plus élevée lorsqu'il y a moins d'enfants sous la responsabilité d'un adulte (Bigras *et coll.*, 2010). Les ratios adultes/élèves pour les enfants de maternelle 4 ans TPMD (1 enseignante + 1 accompagnatrice/ 15 à 18 enfants) diffèrent quelque peu du ratio qui prévaut dans les services de garde au Québec (1 éducatrice/10 enfants). Bien que le ratio adulte/ enfant peut sembler équivalent à première vue, l'accompagnatrice en maternelle 4 ans n'est souvent ni une enseignante, ni une éducatrice formée pour intervenir spécifiquement auprès des enfants d'âge préscolaire. De plus, l'accompagnatrice n'assure pas une présence à temps plein. Aussi, en maternelle 4 ans TPMD, nous croyons que la qualité des interactions entre l'enseignant et les enfants qui est si primordiale pour la

socialisation, la vie de groupe et pour la francisation serait mieux soutenue si 1) tous les adultes qui ont sous leur responsabilité l'éducation des enfants de maternelle étaient formés adéquatement et 2) si l'accompagnatrice était présente à temps complet dans la classe afin d'assurer un lien stable avec les enfants.

En ce qui concerne les services de garde éducatifs à l'enfance. La proportion des services de garde de qualité est plus élevée dans les CPE que dans toutes autres formes de service de garde (milieu familial, garderies privées et garderies privées subventionnées) (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004 ; ISQ, 2015). Sur cette base, nous croyons que c'est la fréquentation des CPE, et non la fréquentation des autres modes de service de garde, qui devraient être encouragés chez tous les enfants de 0-5 ans. C'est donc ce modèle de service de garde que nous utiliserons pour illustrer l'opérationnalisation de la qualité ici.

Les CPE respectent un ratio adulte/ enfants qui favorise la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant. De plus, en CPE, l'enfant reste pendant toute la journée avec l'adulte et le même groupe d'enfants, ce qui revêt plusieurs avantages non-négligeables. D'une part, cela permet à l'enfant (et à ses parents qui voient l'éducatrice quotidiennement) d'établir une relation significative avec elle et d'autre part, cela permet à l'éducatrice de disposer de suffisamment de temps pour répondre aux besoins de chacun des enfants et ainsi soutenir un niveau de qualité élevée. D'autre part, le fait de disposer de journées complètes, combiné aux caractéristiques des installations des CPE, favorisent les activités physiques à l'extérieur essentielles au développement de l'enfant. Par opposition, l'entrée à l'école marque une chute drastique du taux d'activité physique. En effet, Colley et ses collaborateurs (2013) relèvent qu'alors que tous les enfants de 3 et 4 ans font les 60 minutes recommandées d'activités physiques quotidiennement, ce taux chute drastiquement à 14% lors de l'entrée à l'école. Ceci dit, bien que le taux du personnel éducatif ayant un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance est nettement plus élevé en CPE que dans les autres services de garde régis, ce taux n'atteint pas encore 100% (il est de 93%). Il est connu que l'éducatrice spécialisée est mieux préparée à offrir un environnement adapté aux besoins développementaux des enfants et a des connaissances à jour et pertinentes sur les moyens à prendre pour implanter un programme éducatif qui stimule notamment, les habiletés langagières des enfants (Saracho et Spodek, 2007). Nous sommes d'avis que tout le personnel éducatif en CPE devrait avoir un diplôme spécialisé en petite enfance.

En ce qui concerne la maternelle 4 ans à demi temps, nous avons plusieurs réserves sur la possibilité d'établir et de maintenir des interactions de qualité dans le cadre de cette modalité de service. D'une part, dans ces milieux, il y a peu ou pas d'accompagnatrice. Le ratio qui prévaut est donc celui de 1/15, ce qui est nettement supérieur au ratio de 1/10. De plus, l'enfant doit, le plus souvent, fréquenter le service de garde de l'école pendant une moitié de la journée. Dans le service de garde (où là aussi prévaut un ratio de 1/15, quelques fois 1/20), l'enfant doit tisser des liens avec un adulte autre que son

enseignante régulière, qui souvent n'est pas qualifiée en éducation à la petite enfance ou en éducation préscolaire. De plus, dans une modalité de maternelle à demi temps, le temps dont l'enseignante dispose pour établir une relation de qualité et intervenir adéquatement est diminué de moitié.

Un autre aspect préoccupant des maternelles 4 ans à demi temps est l'équité des services offerts entre les enfants qui sont inscrits le matin et les enfants inscrits l'après-midi. Les besoins physiologiques de l'enfant de 4 ans font en sorte que, pour nombre d'entre eux, il est nécessaire de faire une sieste d'au moins une heure (souvent plus) au milieu de la journée. Les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans pendant l'après-midi se retrouvent devant deux possibilités potentiellement nuisibles pour leur développement. Une possibilité est qu'ils fassent la sieste. Dans ce cas, le temps passé avec les pairs et avec l'enseignante est d'autant diminué rendant les moments propices au développement social, langagier et cognitif moins nombreux. Une autre possibilité est qu'ils ne fassent pas la sieste. Dans ces cas, leur état de fatigue n'est pas favorable à un développement optimal des compétences de base et les conflits interpersonnels résultant de l'état de fatigue sont plus susceptibles d'apparaître, ce qui risque de nuire à leur développement socioaffectif.

En ce qui concerne la qualité des programmes, deux « familles » de programmes coexistent au quotidien dans les classes de maternelle. Le projet de programme d'éducation préscolaire (TPMD), proposé par le ministère, promeut l'approche développementale (MELS, 2013) et est tout à fait approprié pour le contexte d'éducation préscolaire. Par ailleurs, selon le rapport préliminaire d'évaluation de la maternelle 4 ans TPMD, il répond aux attentes du milieu scolaire. Parallèlement au projet de programme prescrit par le ministère, il existe également de nombreux programmes d'intervention ciblée pour développer des habiletés précises, par exemple, connaître le son des lettres ou développer la motricité fine. Plusieurs études quasi expérimentales (Justice et Pullen, 2003) et quelques méta-analyses ont été publiées sur leur efficacité (Bus et Van Izendoorn (1999) (ce point sera détaillé sous l'axe 2, thème 1). Cependant, il faut garder à l'esprit que, trop souvent, ces études évacuent la variable de la qualité des structures et des interactions comme conditions qui peuvent expliquer les améliorations observées. Les rares études qui incluent à la fois l'intervention, et la qualité des structures ou des interactions comme variable explicative de l'amélioration, soulignent que c'est le plus souvent la qualité des interactions qui explique la plus grande part de l'amélioration chez l'enfant (Buchinal, Roberts, Zeisel et Rowley, 2008 ; Mashburn *et coll.*, 2008) et non l'application du programme d'intervention ciblée. Pour cette raison, nous jugeons qu'il est plus prometteur de favoriser la qualité des interactions entre les enseignants et les élèves notamment, par le maintien d'un ratio faible et d'une solide formation des éducateurs et enseignants en petite enfance, comme étant l'intervention la plus prometteuse pour le plus grand nombre.

Thème 4 : La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques

En ce qui concerne la qualité de la formation en éducation à la petite enfance, les écrits

sont unanimes. Pour mettre en place des pratiques éducatives de qualité élevée, les adultes doivent posséder une formation spécialisée en éducation à la petite enfance (Mashburn et Pianta, 2010). Actuellement, la formation des enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec est offerte au niveau universitaire par le Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) d'une durée de 4 ans, comportant 4 stages (1 par année), dont l'un d'eux doit se réaliser à l'éducation préscolaire (certaines universités ne l'exigent pas). Ainsi, les futures enseignantes à la maternelle 4 et 5 ans se voient offrir très peu de crédits universitaires dans le champ spécifique à l'éducation préscolaire (d'un à trois cours de 45 heures, selon les universités) et sont surtout formées pour l'enseignement primaire. Or, le modèle de l'enseignement primaire adopte une approche disciplinaire (axée sur un enseignement formel), alors que celui de l'éducation préscolaire adopte une approche développementale (axé sur le développement global, la progression du développement de l'enfant et l'apprentissage actif). Ces approches pédagogiques se distinguent fortement quant à leur conception de l'enfant et aux interventions pédagogiques à mettre en place. Compte tenu du petit nombre de crédits alloués à l'éducation préscolaire, le risque est donc grand que les enseignantes appliquent, une fois sur le marché du travail, le modèle qui a prévalu pendant la majorité de leur formation universitaire et de leur formation pratique, soit celui de l'enseignement primaire. Il va donc de soi que la formation spécifique à l'éducation préscolaire devrait être accrue dans les universités québécoises afin de permettre aux futures enseignantes de mieux s'approprier la perspective développementale encouragée et prescrite par le ministère de l'Éducation et assurer une qualité des pratiques pédagogiques. Aussi, nous sommes d'avis que la formation initiale des maîtres doit inclure plus de temps de formation théorique et pratique sur le contexte éducatif propre à l'éducation préscolaire.

Par ailleurs, le contexte de l'implantation des classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés (188 classes, depuis 2012) a fait naître de nouveaux besoins de formation, notamment en ce qui concerne le développement et les besoins des enfants de cet âge, mais également en ce qui concerne l'intervention en milieu défavorisé. En effet, le bagage d'expériences des enfants issus de milieux défavorisés est souvent différent de ce qui est attendu et valorisé par l'école. Cela peut venir influencer les croyances des enseignants à propos des capacités de ces enfants et les amener à diminuer leurs attentes et à leur proposer des contenus moins complexes ou moins variés, ce qui diminue d'autant leurs chances de réussite (Davis, 2003; Trouilloud et Sarrazin, 2003). Il importe donc de tenir compte de ces aspects dans la formation des enseignants, si l'on souhaite que l'implantation des classes de maternelle 4 ans atteigne l'objectif d'assurer de meilleures chances de réussite aux enfants issus de milieux défavorisés.

Ainsi, pour les enseignantes disposant déjà d'une formation universitaire (BÉPEP), une formation continue de second cycle, tel qu'un programme court (9 à 12 crédits) destinée aux enseignants à l'éducation préscolaire leur permettrait de 1) parfaire leurs connaissances à propos des besoins des enfants de 4 ans ainsi que

des facteurs de risque et des facteurs de protection propres aux milieux défavorisés 2) développer des capacités d'analyses sur leurs activités d'apprentissage comme le propose les approches de formations continues efficaces et 3) consolider leur identité professionnelle comme enseignante à l'éducation préscolaire.

À ce propos, un mot sur les pratiques de formations initiale ou continue qui favorisent l'adoption, le maintien et l'amélioration des pratiques enseignantes de qualité. Plusieurs études convergent à l'effet que les habiletés d'enseignement qui se développent dans un contexte d'apprentissage actif, collaboratif, centré sur le travail réel avec les enfants et ancré dans la culture du service éducatif (Birman, Desimone, Porter et Garet, 2000; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995) soutiennent un réel transfert des apprentissages et mènent à des pratiques de qualité élevée et durable (Burke et Hutchins, 2007). Toutefois, plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence que très peu d'étudiants mobilisent leurs compétences dans l'action (Baldwin et Ford, 1988; Saks, 2002, cité dans Burke et Hutchins, 2007; Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013; Pastré, 2008; Vanhulle, 2009; Wittorski, 2014) au cours de leur formation. Trois composantes peuvent être identifiées parmi les causes de ce faible transfert (voir Bigras *et coll.*, 2016; Dion, Auger et Bigras, 2013) : les causes reliées aux caractéristiques des étudiantes elles-mêmes (âge, niveau de maturité et motivation), celles reliées au programme d'enseignement en petite enfance (organisation des cours, articulation théorie-pratique, curriculum, qualité et cohérence de l'enseignement) et celles reliées aux caractéristiques des milieux de pratique (capacités d'accompagnement des étudiantes et qualité des milieux) (Burkes et Hutchins, 2007). Parmi les processus pouvant pallier ce faible transfert, **l'accompagnement réflexif** est l'un de ceux les plus prometteurs (Boutet et Villemin, 2014; Lehrer, 2013). Selon Hedges et Lee (2010), les capacités à faire des liens entre la théorie et la pratique seraient mieux soutenues en contexte de pratiques professionnelles réelles et la démarche de réflexion sur la dimension affective dans la relation pédagogique serait incontournable dans la formation initiale et continue des intervenants en éducation (Gagnon *et coll.*, 2013). En particulier, dans le contexte de développement de compétences pour le travail avec une clientèle vulnérable, l'utilisation de la pratique réflexive (Schön, 1987; Smyth, 1989) est identifiée comme un moyen efficace pour examiner et modifier les croyances et les pratiques.

Bien que la pratique réflexive soit au centre de la formation pratique au Baccalauréat à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire et qu'il soit démontré qu'elle ait un effet sur le niveau de qualité de l'action éducative (Downer *et coll.*, 2011; Cochran-Smith et Zeichner, 2005; Whitebook, Bellm, Lee et Sakai, 2005), nous déplorons deux choses dans son application en contexte de l'éducation préscolaire. D'une part, la formation initiale offre trop peu d'heures de stage à l'éducation préscolaire, et ce, lorsqu'elle en offre. Les étudiants n'ont pas la chance, dans ce court laps de temps et lors d'un seul stage, d'approfondir leur pratique réflexive à propos d'orientations pédagogiques uniques à l'éducation préscolaire; par exemple, la perspective développementale dans les pratiques enseignantes, l'engagement parental dès les premières expériences de scolarisation

de l'enfant et l'intégration sociale, culturelle et linguistique en maternelle 4 ans. D'autre part, il existe peu de formules d'accompagnement réflexif des enseignants en milieu scolaire. Ce manque d'accompagnement est possiblement l'une des causes du haut niveau d'insatisfaction professionnelle et du haut taux d'abandon de la profession en début de carrière (Leroux et Théorêt, 2014). Nous sommes d'avis qu'une formation continue de 2^e cycle spécialisée en petite enfance à l'éducation préscolaire qui intégrerait une réflexion sur les pratiques enseignantes permettrait que l'accompagnement réflexif se poursuive au cours des premières années de pratique professionnelle de l'enseignant. Cette formation contribuerait à une plus grande sensibilité aux besoins socioaffectifs et cognitifs des enfants, un engagement plus soutenu, une identité professionnelle solide, des activités mieux adaptées aux besoins des enfants et une meilleure qualité des interventions de manière générale (Wilcox-Herzog, MacLaren, Ward et Wong, 2013).

Recommandations pour l'axe 1

En lien avec les pistes d'action présentées dans le document de consultation, nous croyons qu'**augmenter la qualité des services éducatifs à la petite enfance** et qu'**améliorer la formation des enseignants** de ce secteur aura des répercussions directes sur trois d'entre elles.

Renforcer les activités d'éveil à la lecture, l'écriture et les mathématiques pendant la petite enfance

- Tel qu'il existe, le programme éducatif propose un contenu approprié aux caractéristiques développementales des enfants, optimise l'engagement de l'enfant dans ses apprentissages que ce soit par le jeu, l'exploration, la manipulation ou par les activités dirigées par l'adulte (de préférence en sous-groupe), mais nous croyons qu'une formation plus solide des enseignantes permettra au programme d'avoir une plus grande portée.
 - Pour les futures enseignantes, le programme de formation initiale des maîtres devrait inclure un plus grand nombre de cours théoriques et pratiques dédiés à l'éducation préscolaire, ce qui permettra au futur enseignant de mieux s'appropriier le programme et l'approche développementale propre à celui-ci.
 - Pour les enseignantes diplômées : nous pensons qu'un programme court de 2^e cycle (de 9 à 12 crédits) en éducation préscolaire, dont le contenu de formation inclus un accompagnement réflexif leur permettrait de consolider leurs pratiques professionnelles, en début de carrière ou lors d'un changement de champ du primaire à l'éducation préscolaire.

Consolider les interventions et la collaboration avec les familles dans les services de garde à l'enfance :

- Assurer et maintenir un niveau de qualité des services de garde à l'enfant, notamment par un maintien de ratio faible et une formation obligatoire spécialisée en éducation préscolaire, est connue comme l'intervention la plus efficace pour diminuer les inégalités sociales et diminuer les domaines de vulnérabilité pour le plus grand nombre. Puisque c'est dans les CPE qu'on retrouve le plus haut niveau de qualité, la fréquentation de ce type de service de garde devrait être préconisée et favorisée.
- Compte tenu de leur niveau de qualité, de leur présence dans les quartiers défavorisés, de leur collaboration avec les autres organismes communautaires, l'accessibilité au CPE devrait être accrue particulièrement auprès des enfants issus de familles vulnérables. Pour mieux rejoindre ces familles et pour leur offrir non seulement un service éducatif, mais aussi d'autres services complémentaires pour répondre à leurs besoins, il est possible de penser que certains de nos CPE actuels pourraient devenir des centres de services éducatifs intégrés destinés aux

enfants et à leurs familles, dans l'esprit du projet initial du gouvernement lors de la création des CPE en 1997. Ces CPE 2.0 ne seraient plus uniquement des services de garde, mais on pourrait ainsi y retrouver des haltes répit, des groupes communautaires offrant des services aux familles comme des ateliers destinés aux parents et aux enfants, ou des cours de francisation pour les parents. À cet égard, le Québec pourrait s'inspirer de modèles semblables à Toronto et au Royaume-Uni (Corter *et coll.*, 2009; Corter et Pelletier, 2005; Whalley and the Pen Green Center Team, 2007)

Poursuivre le déploiement de la maternelle 4 ans :

- Maintenir et soutenir la qualité de l'espace et de l'organisation permet aux enfants d'avoir dans leur environnement éducatif le matériel nécessaire à l'exploration, à la manipulation et à l'apprentissage. Nous déplorons que le déploiement trop rapide des maternelles 4 ans TPMD ait eu pour conséquences malheureuses de priver temporairement certains enfants vulnérables d'un environnement de qualité à un moment aussi important de leur développement. Un déploiement moins précipité favoriserait une qualité plus élevée de l'environnement dès le jour 1 de la fréquentation du service éducatif.
- La présence à temps plein d'un accompagnateur, détenteur d'une formation spécialisée en petite enfance ou en éducation préscolaire, dans les groupes de maternelle 4 ans TPMD de plus de 10 enfants, assurerait un environnement plus propice aux interactions de qualités nécessaires au développement et à l'apprentissage.

Finalement, compte tenu des limites importantes du service des maternelles 4 ans à mi-temps décrites plus haut, nous ne pensons pas que ce modèle en est un qui peut assurer la qualité des structures et des interactions nécessaires au développement du plein potentiel des enfants, pas plus qu'il ne favorise une égalité des chances.

Axe II : Un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite

Thème 1 : L'importance de la littératie

La littératie en classe :

Les composantes de l'émergence de l'écrit représentent les habiletés qu'un enfant doit développer avant d'être capable de lire et d'écrire conventionnellement. Chien et ses collaborateurs (2010) suggèrent l'existence de quatre profils distincts de pratiques adoptées par les enseignantes auprès d'enfants de la maternelle 4 ans pour favoriser leur apprentissage notamment, en langage et en littératie. Nous les présentons ici, car le développement des habiletés de base en lecture et en écriture se fait avant tout par le biais des pratiques enseignantes optimales. Selon le premier profil, celui du « jeu libre » (*free play*), les enfants passent plus de temps en activités libres et motrices, sans contenu scolaire. Dans ce profil, le gain en langage, littératie et mathématique des enfants sont minimes comparés aux trois autres profils. Dans le second, le profil « enseignement individuel » (*individual instruction*), l'enseignant(e) donne des instructions individuelles; cette pratique enseignante amène les enfants à s'investir davantage dans des activités dirigées visant la motricité fine et l'association des lettres et des sons. Le troisième profil, « enseignement collectif » (*group instruction*), inclut pour sa part une prédominance d'activités dirigées en collectif (groupe entier ou petits groupes) et son avantage est de permettre aux enfants de partager leurs idées et de s'entraider. Le dernier profil, « accompagnement » (*scaffolded learning*), compte plus d'activités initiées par les enfants et soutenues par l'enseignante ainsi que plus d'interactions de qualité entre l'enseignant et les enfants et entre les enfants. Cette pratique enseignante amène les enfants à s'engager davantage dans les activités de littératie. Chien et ses collaborateurs (2010) ont constaté que les gains en langage et littératie sont équivalents dans les profils « enseignement individuel », « enseignement collectif » et « accompagnement ». Toutefois, certains profils sont plus avantageux que d'autres dans certains contextes. Par exemple, dans le profil « accompagnement » l'initiative et la créativité des enfants sont plus fortement sollicitées, alors que les enfants à risque (qui représentait 58 % de l'échantillon) profitent davantage du profil « enseignement individuel ».

En somme, ce que l'étude révèle c'est que, mis à part le jeu libre sans aucune forme d'accompagnement, tous les profils de pratiques enseignantes sont bénéfiques pour le développement des compétences de base. Ainsi, ce n'est pas le choix comme tel d'un profil ou d'un autre qui optimise le développement et les apprentissages de l'enfant. Ce qui assure le développement optimal des compétences de base, **c'est la flexibilité de l'enseignante de passer d'un profil à l'autre en fonction de différents facteurs comme l'objet d'apprentissage, le matériel dont elle dispose, ou les caractéristiques de l'élève.**

Compte tenu de l'importance de varier les profils de pratiques, nous avons plusieurs réserves à l'égard de certains programmes d'intervention conçus pour les compétences de

base en littératie. Dans la veine des programmes de réponses à l'intervention (RAI), plusieurs programmes d'intervention visant la prévention des difficultés en lecture, en écriture, en numératie ont été créés. La majorité de ces programmes d'intervention sont construits selon l'architecture suivante : le contenu est présenté en fonction du même profil de pratique enseignante. Par exemple, la majorité de ces programmes ne proposent que des activités animées par l'enseignante en grand groupe ou en sous-groupe. Ceci peut entraîner l'usage exclusif de l'« enseignement collectif » comme pratique enseignante mise en place pour le développement de la compétence ciblée. Bien que ces programmes, à l'instar d'autres programmes, ont des bénéfices à court terme, ils ne peuvent répondre aux besoins de tous les enfants, particulièrement les plus vulnérables qui bénéficient plutôt de l'enseignement individuel. Aussi, les programmes de RAI proposent-ils, pour les enfants qui n'ont pas répondu à l'intervention en grand groupe, des interventions plus ciblées et plus individualisées. Cependant, encore là, bien que louable dans son intention, les programmes ne proposent qu'une seule pratique enseignante, ce qui ne peut que diminuer l'efficacité de l'intervention et le nombre d'enfants susceptibles d'y répondre.

Une deuxième réserve à l'égard des programmes d'intervention ciblée, notamment ceux touchant la conscience phonologique, est la faiblesse relative de leur preuve scientifique que nous croyions cependant solide, il y a une vingtaine d'années. À l'époque, les chercheurs de recherches expérimentales ou quasi expérimentales interprétaient un résultat statistiquement significatif comme étant un synonyme de réellement significatif (en anglais *statistical significance* and *clinical significance*). La différence entre les deux est d'une importance cruciale. L'effet d'une intervention peut être statistiquement significative sans pour autant avoir un impact notable ou observable dans la vie de tous les jours (Hageman et Arrindell, 1999). Ce n'est que récemment que les revues arbitrées par les pairs se sont mises à exiger des chercheurs de fournir l'impact observable dans la vie de tous les jours en complément du test statistique. Par exemple, dorénavant un chercheur est amené à préciser le nombre de mots appris de plus par les enfants dans le groupe d'intervention en moyenne. Ainsi, si on relit la méta-analyse de Bus et Van Izendoorn (1999), à la source de plusieurs des programmes d'intervention en conscience phonologique, mais cette fois avec les exigences scientifiques d'aujourd'hui, force est de constater que la signification réelle des résultats est hautement discutable. La méta-analyse démontre que les programmes d'intervention en conscience phonologique expliquent, à court terme, 12 % de la variance en lecture de mots. Cela revient à dire, qu'un élève qui a suivi le programme d'intervention en conscience phonologique, réussit, sur 10 mots, à en lire un de plus que son compagnon qui n'a pas eu d'intervention en conscience phonologique... et qui pendant ce temps ne faisait aucune autre activité reliée à la lecture. En effet, sur les 51 études incluses dans la méta-analyse, 41 comparent l'efficacité d'un programme d'intervention en conscience phonologique à l'efficacité de ne rien faire ou presque (*no treatment ou dummy treatment*). De surcroît, la même méta-analyse (Bus et Van Izendoorn, 1999) s'est aussi intéressée aux effets à long terme des programmes d'intervention en conscience phonologique et aucun effet positif durable n'a été décelé, et ce, même si la méthode statistique utilisée à l'époque est maintenant connue pour surévaluer les effets positifs.

Les limites actuelles de l'étude de Bus et Van Izendoorn (1999) sont présentées ici pour

illustrer toute la prudence avec laquelle on doit faire usage des données probantes. Tout résultat est en soi probant. Il peut être statistiquement significatif ou non. Même si le résultat est statistiquement significatif, il peut être insignifiant dans la vie courante. Et même dans les cas où on démontre un impact dans la vie courante, cette conclusion pourrait être réfutée plus tard compte tenu du raffinement des analyses statistiques et du rehaussement des exigences scientifiques. Cependant, cela ne revient pas à dire que les sciences de l'éducation ne peuvent pas contribuer à l'évolution des pratiques enseignantes. Mais **la recherche en éducation la plus susceptible de contribuer aux pratiques qui favorisent le développement du plein potentiel des enfants, n'est pas celle qui prescrit un objet d'apprentissage ou une pédagogie donnée, mais plutôt celle qui décrira dans quel contexte et pour quel enfant une pédagogie est plus appropriée pour le développement d'une compétence donnée.**

La littératie familiale:

Il est maintenant établi que lorsque le parent et l'enfant partagent des moments de lecture, la motivation à apprendre à lire est accrue et que les habiletés de littératie émergentes (comme la connaissance du principe alphabétique et la conscience phonologique) ainsi que la compréhension de lecture sont améliorées (Sénéchal et LeFevre, 2002). Cependant, ces bénéfices dépendent des types d'activités de lecture que le parent et l'enfant partagent et du climat familial dans lequel se déroulent ces activités.

De façon générale, nous pouvons classer les activités que les parents et les enfants font pendant les moments de lecture en deux catégories : les activités informelles et les activités formelles. Les activités informelles de littératie consistent en des activités qui utilisent différents supports écrits (livres, affiches, etc.) où l'écrit (lettres, son des lettres, etc.), bien que présent, n'est pas explicitement enseigné à l'enfant. À l'opposé, les activités formelles de littératie réfèrent à celles où le parent utilise le support écrit pour enseigner à son enfant les lettres et les sons. Les activités informelles de littératies sont connues pour aider au développement du langage (vocabulaire et compréhension orale), qui à son tour contribue à la conscience phonologique et à la compréhension de lecture (Lim et Kim, 2013; Sénéchal et LeFevre, 2002), tandis que les activités formelles de littératie favorisent la connaissance des lettres de l'alphabet, la conscience phonologique et les habiletés orthographiques. Par ailleurs, l'enseignement des lettres et des sons par le parent contribue aussi à la compréhension de lecture jusqu'en première année. Au-delà de la première année toutefois, l'effet bénéfique de l'enseignement explicite des lettres et des sons sur la compréhension de lecture disparaît (Sénéchal et LeFevre, 2002).

Outre les types d'activités de littératie, la qualité de la relation entre l'adulte et l'enfant lors des activités de littératie est d'importance. Il est en effet démontré que certaines « attitudes » ou pratiques parentales atténuent ou augmentent les bénéfices des moments de lecture en famille. Par exemple, le ton utilisé par les parents, le style disciplinaire parental (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo et Garcia, 2001), les attentes parentales (Martini et Sénéchal, 2012), l'engagement de l'enfant dans les échanges ou la qualité de l'étayage pendant les activités de lecture partagée (Stoltz et Fischel, 2003) se sont tous avérés avoir un effet sur les bénéfices des moments de lecture. Le contexte familial (par exemple, un stress financier) et le mode de fonctionnement de la famille (par exemple, la

présence de routine) peut aussi avoir un effet sur le développement des compétences de base en lecture et écriture (Bennett, Weigel et Martin, 2002).

Des récentes données (Gagné, Bigras, Charron et Lemire, en préparation) ont révélé que dans les familles où l'indice de stress parental est élevé ou que les pratiques éducatives des parents sont inappropriées, même si des activités formelles de littératie sont pratiquées à la maison, celles-ci n'ont pas les effets bénéfiques escomptés. Ainsi, il n'est pas suffisant que le parent enseigne les lettres, ce qui semble importer c'est la façon dont le parent s'y prend et le climat dans lequel les activités de littératie prennent place. Cependant, en ce qui concerne la pratique d'activités informelles de littératie (c'est-à-dire la lecture qui n'a pas pour objet l'enseignement des lettres et des sons), il ressort de l'étude que ce type d'activité favorise le développement des compétences en lecture, peu importe les pratiques éducatives ou le stress vécu par les parents.

Ces résultats suscitent une réflexion sur les conseils à prodiguer aux familles vulnérables qui sont susceptibles de vivre un stress parental important ou d'adopter des pratiques parentales moins adéquates. Il serait plus prometteur, à court comme à long terme, de proposer à ces familles de faire des moments de lecture des moments significatifs de communication et d'échanges plutôt que d'insister sur l'importance de l'enseignement des sons et des lettres.

Recommandations pour l'axe 2

Pour assurer un développement optimal des compétences de base en lecture et en écriture ainsi que pour valoriser et promouvoir le plaisir de lire

En classe :

- Offrir aux enfants un environnement littéracique de qualité : s'assurer que les enfants ont à leur disposition du matériel écrit (p.ex. : albums, documentaires, revues, affiches, papier et crayon, etc.) varié et de qualité qui leur permettra d'être initiés à la littératie, et ce, autant par des activités proposées par l'adulte que par des jeux et de l'exploration
- Encourager les enseignants à explorer et à perfectionner des pratiques pédagogiques diversifiées, telles que l'enseignement collectif, individuel et surtout d'accompagnement (étayage) pour développer les compétences de base en littératie chez les enfants.
 - À cet égard, compte tenu du peu de diversité des pratiques enseignantes présentes dans les programmes d'intervention ciblée, nous émettons des réserves quant à leur pertinence à l'éducation préscolaire.

En famille :

- Encourager les familles à faire des moments de lecture des moments significatifs de communication et d'échanges
- Favoriser les activités informelles de littératie (p.ex. : écouter et chanter des comptines, faire des rimes avec le prénom de l'enfant, mettre à la disposition de l'enfant du papier, un tableau, des crayons, etc.).
- Mettre en place des projets de collaboration familles et école autour de la littérature jeunesse et de la littératie familiale (voir Charron, Fortin-Clément et Gagnon, 2013).

Conclusion

Nous avons choisi d'aborder dans ce mémoire les thèmes de *l'Intervention dès la petite enfance, la qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques ainsi que l'importance de la littératie*. Sur la base de notre bilan, nous espérons contribuer significativement à la construction d'une vision collective des services éducatifs pour l'éducation préscolaire.

L'intervention dès la petite enfance

L'intervention préventive la plus prometteuse pour le plus grand nombre est la mise en place de milieux éducatifs de qualité. Nous présentons ici quelques moyens de la soutenir et la maintenir :

Planifier minutieusement l'implantation des nouvelles maternelles 4 ans TPMD pour s'assurer que :

- dès ses premières expériences avec l'école, l'enfant issu d'un milieu vulnérable profitera d'un environnement de qualité
- le recrutement cible précisément les enfants pour lesquels le programme a été créé

Encourager la fréquentation des CPE chez les familles vulnérables. Ce milieu présente l'avantage d'avoir une éducatrice stable ce qui favorise le développement de l'enfant (notamment le développement socio-affectif) ainsi que la collaboration avec les parents.

Pour **favoriser la fréquentation en CPE**, nous proposons que certains de ceux-ci deviennent des centres de services éducatifs intégrés destinés aux enfants et à leurs familles. Ceux-ci pourraient offrir des services de garde, mais aussi des haltes répit, des ateliers destinés aux parents et aux enfants, ou des cours de francisation pour les parents.

Miser sur la fréquentation de la maternelle 4 ans TPMD ou des CPE plutôt que sur la maternelle 4 ans à demi-temps qui présente des limites trop importantes.

La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques

Dans tous les contextes, **cibler un ratio de 1 adulte formé (en éducation préscolaire ou en petite enfance) pour 10 enfants en tout temps.**

- En formation initiale des maîtres, cette formation spécialisée peut prendre la forme d'une concentration de cours théoriques et pratiques dédiés à l'éducation préscolaire.
- Pour les enseignants en fonction, la formation spécialisée peut prendre la forme d'un programme court de 2^e cycle.
- En CPE, le taux de formation spécialisée des éducatrices doit être ciblé à 100 %.

L'importance de la littératie

Nous émettons plusieurs réserves sur la pertinence des programmes d'intervention ciblée pour l'éducation préscolaire. L'hégémonie d'une seule pratique enseignante, que promeuvent ces programmes d'intervention, soulève plusieurs doutes quant à son efficacité réelle. Nos réserves émanant d'une relecture critique des évidences scientifiques sur les interventions ciblées en littératie des dernières décennies sont présentées dans ce mémoire.

Toujours à l'égard de la recherche, nous sommes d'avis que **celle-ci ne doit pas être prescriptive, mais qu'elle doit décrire dans quel contexte et pour quel enfant une pédagogie est plus appropriée pour le développement d'une compétence donnée.** Les enseignants pourront ainsi choisir, parmi des pratiques pédagogiques diversifiées (enseignement collectif, individuel ou étayage) celle qui convient le mieux à la situation.

Concernant le rôle des familles pour le développement des habiletés en littératie, le mémoire expose les raisons pour lesquelles nous devons **encourager les familles à faire des activités de lecture en famille des moments agréables de communication et d'échanges** plutôt que d'enseigner les lettres ou le principe alphabétique.

La trame de fond de toutes nos recommandations demeure la qualité. Nous proposons de miser sur la qualité des structures (environnement éducatif, ratio), la qualité des programmes à l'éducation préscolaire (approche développementale et diversité des pratiques enseignantes) et la qualité des interactions (climat favorable au développement de l'enfant à l'école comme à la maison). Nous n'avons pas l'expertise nécessaire pour nous prononcer sur toutes des pistes d'actions. Cependant, nous proposons une réflexion qui s'applique à chacune d'entre elles : La piste d'action favorise-t-elle la qualité de l'éducation ? Si elle le fait, elle a toutes les chances d'atténuer les inégalités sociales, de prévenir les difficultés scolaires du plus grand nombre et d'assurer la réussite éducative...pour tous.

- Baldwin, T. T. et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. et Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295–317. Repéré à [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7)
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bigras, N., Tétreau, L., Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K. et Gagnon, C. (2016). *Program theory evaluation of an innovative practicum model for early childhood education in Canada*. Communication présentée à la International conference on education and new development, Ljubljana, Slovenie.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. et Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33. Repéré à <http://www.vodppl.upm.edu.my/uploads/docs/edu58221456883720.pdf>
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement: un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE(35)*, 81-89. Repéré à <http://edso.revues.org/731>
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P. et Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States. Part 2: Relations with behavioral development through age 13. *Child Development*, 72(6), 1868-1886. doi: 10.1111/1467-8624.t01-1-00383
- Burchinal, M. et Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401–426. doi: 10.1016/j.ecresq.2003.09.003
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. et Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286. doi: 10.1037/00121649.44.1.286
- Burke, L. A., et Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296. doi: 10.1177/1534484307303035
- Bus, A. G. et van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>

- Charron, A., Fortin-Clément, F. et Gagnon, B. (2014). Il était une fois... un livre pour toi et moi: l'histoire d'un projet. *Revue préscolaire*, 52(1), 7-8
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M. et Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child development*, 81(5), 1534-1549. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x
- Cochran-Smith, M. et Zeichner, K. M. (2005). Executive summary: The report of the AERA panel on research and teacher education. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 1-36.
- Colley R. C., Garriguet, D., Adamo, K. B., Carson, V. Janssen, I., Timmons, B. W. et Tremblay, M. S. (2013). Physical activity and sedentary behavior during the early years in Canada: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(5), 1-9. doi: 10.1186/1479-5868-10-54
- Corter, C. et Pelletier, J. (2005). Parent and community involvement in schools: Policy panacea or pandemic? Dans N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood et D. Livingstone (dir.), *International handbook of educational policy* (pp. 295–327). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Corter, C., Pelletier, J., Janmohamed, Z., Bertrand, J., Arimura, T., Patel, S. *et coll.* (2009). Toronto First Duty Phase 2, 2006–2008: Final Research Report. Repéré à <http://www.toronto.ca/firstduty/TFDphase2final.pdf>
- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Dion, J., Auger, M. et Bigras, N. (2013, octobre). *Les facteurs associés au transfert des apprentissages. Mise en perspective dans le contexte de formations pour des responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG)*. Rapport présenté à la Direction des politiques de main-d'œuvre et des relations du travail, Ministère de la Famille, Québec.
- Downer, J. T., Pianta, R. C., Fan, X., Hamre, B. K., Mashburn, A. et Justice, L. (2011). Effects of web-mediated teacher professional development in the language and literacy skills of children enrolled in prekindergarten programs. *NHSA dialog*, 14(4), 189-212. doi: 10.1080/15240754.2011.613129
- 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, QC : Institut de la statistique du Québec.
- Gagné, A., Bigras, N., Charron, A. et Lemire, J. (en préparation). The role of Parental Stress, Parental Educative Practices in the development of reading abilities.

- Gagnon, G., Gravel, S. et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*. Rapports programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Manuscrit inédit. Cégep de Jonquière. Jonquière, Québec.
- Hageman, W. J. et Arrindell, W. A. (1999). Establishing clinically significant change: Increment of precision and the distinction between individual and group level of analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 37(12), 1169-1193. doi:10.1016/S0005-7967(99)00032-7
- Hedges, H. et Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity's: preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 257-272. doi: 10.1080/1359866X.2010.515939
- Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Institut de la statistique du Québec [ISQ]. (2015). *Le Québec chiffres en main*. Québec, QC : gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffremain/pdf/qcm2015fr.pdf>
- Justice, L. M. et Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113. doi: 10.1177/02711214030230030101
- La Paro, K., Hamre, B., Locasale-Crouch, J., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., ... Burchinal, M.(2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education & Development*, 20(4), 657-692. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/10409280802541965>
- Laurin, I., Guay, D., Bigras, N. et Fournier, M. (2015). *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). Fascicule 2 - Mars 2015.
- Lehrer, J. S. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: a case study. *Early Years: An International Research Journal*, 33(2), 186-200. doi: 10.1080/09575146.2013.781136
- Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). La résilience d'enseignants œuvrant en milieux défavorisés : la voie prometteuse de la réflexion sur la pratique pour faire face à l'adversité. *International Review of Education*, 60(5), 703-729. doi:10.1007/s11159-014-9432-2
- Lim, S. K. et Kim, M. S. (2013). The relationship between parents' book reading behavior and home literacy environment and their effect on a toddler's vocabulary. *Korean Journal of Child Studies*, 34(3), 1-19. doi: 10.5723/KJCS.2013.34.3.1
- Martini, F. et Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue*

canadienne des sciences du comportement, 44(3), 210-221. doi: 10.1037/a0026758

- Mashburn, A. et Pianta, R. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. Dans A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund et J. Temple (dir.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (p. 243-265). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Maxwell, L. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245. doi: 10.1177/0013916506289976
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *RAPPORT PRÉLIMINAIRE D'ÉVALUATION Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec, QC : Direction des communications. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *PROJET DE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec, QC : Direction des communications. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/maternelle_4.pdf
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2011). Developmentally appropriate practice and intentionality: Big ideas. Washington, DC: NAEYC. Repéré à <http://naeyc.org/files/naeyc/file/ecprofessional/DAP%20and%20Intentionality%20Big%20Ideas.pdf>
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse, France : Octarès.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. et Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88. doi: 10.1177/1529100610381908
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2002). *Relationships between teachers and children*. New York, NY: Wiley.
- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R. et Smolkowski, K. (2013). The Child Care Ecology Inventory: A domain-specific measure of home-based child care quality to promote social competence for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 947-959. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.02.003

- 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. doi: 10.1126/science.1233517
- Saracho, O. N. et Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91. doi: 10.1080/03004430500317366
- Sénéchal, M. et LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass higher education series.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40(2), 2-9. doi: 10.1177/002248718904000202
- Stoltz, B. M. et Fischel, J. E. (2003). Evidence for different parent-child strategies while reading. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 287-294. doi: 10.1111/1467-9817.00204
- Trouilloud D. et Sarrazin P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.
- Vanhulle, S. (2009). Un «genre réflexif» pour travailler avec des savoirs hétérogènes. Dans M. Etienne, C. Altet, L. Lessard, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 201-213). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J. et Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199-209. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.12.002
- Whalley and the Pen Green Center Team. (2007). *Involving parents in their children's learning* (2^e ed.). thousand Oaks, CA: Sage.
- Wilcox-Herzog, A., McLaren, M., Ward, S. et Wong, E. (2013). Results from the quality early childhood training program. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 335-349. doi: 10.1080/10901027.2013.845635
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(6), 299-309. doi: 10.1016/j.appdev.2013.05.002
- Whitebook, M., Bellm, D., Lee, Y. et Sakai, L. (2005). *Time to revamp and expand: Early childhood teacher preparation programs in California's Institutions of Higher Education*. Centre for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.

Wittorski, R. (2014). Professionnaliser par la formation. Sens et difficultés. *Phronesis*.
Repéré à <http://www.revue-phronesis.com/professionnaliser-formation/>