

Revue des sciences de l'éducation

Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance

Gilles Cantin, Caroline Bouchard et Nathalie Bigras

Les facteurs prédisposant à la réussite éducative
dès la petite enfance
Volume 38, numéro 3, 2012

URI : id.erudit.org/iderudit/1022708ar

DOI : [10.7202/1022708ar](https://doi.org/10.7202/1022708ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cantin, G., Bouchard, C. & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469–482.
doi:10.7202/1022708ar

Résumé de l'article

L'éducation à la petite enfance fait l'objet d'une attention de plus en plus grande dans la communauté scientifique. L'importance des apprentissages réalisés au cours de cette période est maintenant largement reconnue, notamment en regard de la réussite éducative des enfants. Dans cette perspective, au fil des dernières années, diverses conceptions au sujet de la préparation à l'école et à la vie ont balisé les travaux de recherche. Ces dernières années, une perspective écosystémique a été adoptée par nombre de chercheurs. Dans une telle perspective, divers facteurs tant proximaux que distaux sont à considérer pour comprendre, mais aussi mettre en place des interventions soutenant la réussite éducative. Ce texte introduit les divers articles regroupés dans ce numéro thématique portant sur les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. Il présente un survol de divers enjeux et travaux de recherche reconnus dans ce domaine afin de mettre la table en vue d'une réflexion approfondie sur cette problématique à la fois complexe et préoccupante.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2013

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance



Gilles Cantin
Professeur
Université du Québec à Montréal



Caroline Bouchard
Professeure
Université Laval



Nathalie Bigras
Professeure
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ • L'éducation à la petite enfance fait l'objet d'une attention de plus en plus grande dans la communauté scientifique. L'importance des apprentissages réalisés au cours de cette période est maintenant largement reconnue, notamment en regard de la réussite éducative des enfants. Dans cette perspective, au fil des dernières années, diverses conceptions au sujet de la préparation à l'école et à la vie ont balisé les travaux de recherche. Ces dernières années, une perspective écosystémique a été adoptée par nombre de chercheurs. Dans une telle perspective, divers facteurs tant proximaux que distaux sont à considérer pour comprendre, mais aussi mettre en place des interventions soutenant la réussite éducative. Ce texte introduit les divers articles regroupés dans ce numéro thématique portant sur les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. Il présente un survol de divers enjeux et travaux de recherche reconnus dans ce domaine afin de mettre la table en vue d'une réflexion approfondie sur cette problématique à la fois complexe et préoccupante.

MOTS CLÉS • réussite éducative, éducation préscolaire, éducation à la petite enfance, qualité éducative.

Ces dernières années, un nombre croissant de travaux de recherche provenant de diverses disciplines témoignent de l'importance de la période de la petite enfance dans la réussite éducative de l'enfant, mais également dans son intégration sociale future. D'une part, diverses études longitudinales montrent que des programmes d'éducation de qualité produisent des effets positifs multiples sur les jeunes enfants et que ces effets perdurent tout au long de la vie (Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney, Owen et NICHD, 2007; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling et Miller-Johnson, 2002; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield et Nores, 2005; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg et Vandergrift, 2010). De plus, des arguments économiques (Doherty, 2007) sont régulièrement avancés afin de justifier une plus grande attention à accorder à cette période de la vie. En effet, les données issues de ces recherches longitudinales ont permis d'estimer qu'en investissant tôt dans l'éducation des jeunes enfants, des économies significatives pouvaient être réalisées (Cleveland, 2008). Un tout autre courant de recherche apporte également de nombreux arguments pour attester de l'importance de la période de la petite enfance. Il s'agit des neurosciences, qui connaissent un essor considérable grâce aux nouvelles technologies permettant d'observer le fonctionnement du cerveau. Les recherches menées dans ce domaine démontrent clairement que la qualité des expériences vécues par l'enfant influence les processus chimiques qui interviennent dans le développement de son cerveau. En retour, le développement cérébral, voire neurologique, agit sur son développement global et sa réussite éducative (McCain, Mustard et Shanker, 2007; Organisation de coopération et de développement économiques, 2007a). En d'autres mots, un environnement permettant au jeune enfant de vivre diverses expériences stimulantes favorise le développement de multiples connexions dans son cerveau, ce qui contribue notamment à l'actualisation de son potentiel cognitif.

La préparation à l'école et à la vie

Les expériences que connaît le jeune enfant façonnent son développement et contribuent à le préparer à intégrer l'école. La notion de préparation à l'école (*school readiness*) s'est transformée largement au fil des années en fonction des travaux menés dans divers domaines, dont l'éducation à la petite enfance et la psychologie du développement. Pendant longtemps, la préparation au parcours scolaire a été considérée comme une simple question de maturation biologique. Dans cette perspective inspirée des travaux du pionnier que fut A. Gesell (Snow, 2006), les enfants sont prêts à entrer à l'école quand ils ont atteint un certain niveau de maturité. Tous les enfants passent par les mêmes étapes de développement, mais certains le font plus lentement que d'autres.

Dans les décennies 1960 et 1970, cette conception basée uniquement sur la maturation a progressivement été délaissée. En effet, les recherches effectuées à cette période ont permis de constater que des difficultés observées lors de l'inté-

gration en milieu scolaire se maintenaient tout au long du parcours de l'enfant (Pandis, 2001). La maturation ne parvenant pas à elle seule à expliquer cette situation, on a alors commencé à considérer plus explicitement la capacité de l'enfant à s'ajuster au milieu scolaire. Dans cette seconde conceptualisation de la préparation à l'école, les caractéristiques personnelles de l'enfant (tempérament, capacités innées, etc.) ainsi que ses premières expériences sont reconnues comme pouvant influencer considérablement sur ses aptitudes à répondre aux exigences du milieu scolaire. Par conséquent, comme l'indique Doherty (1997), la préparation à l'école peut se définir comme la capacité de l'enfant à accomplir les tâches qu'on attend de lui à l'école. Par exemple, l'enfant est-il capable de demeurer assis pour participer à certaines activités proposées par l'enseignante? En somme, dans cette optique, en plus de la maturité physiologique, la préparation scolaire reposerait sur la maîtrise, par l'enfant, d'un ensemble d'habiletés et de connaissances dès le début de son expérience scolaire.

En ce qui concerne la nature des habiletés requises, divers points de vue émergent. D'une part, pour la population en général, la préparation scolaire concerne avant tout la maîtrise d'un ensemble de connaissances spécifiques reliées à des domaines de connaissances, tels que les mathématiques, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). Pour d'autres, la préparation scolaire s'appuierait plutôt sur le développement global de l'enfant, c'est-à-dire sur le développement simultané et interrelié des dimensions affective, physique, sociale, motrice, langagière et cognitive de l'enfant. Cette seconde perspective est résolument celle qui obtient le plus de reconnaissance dans le milieu de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Le développement global est d'ailleurs à la base de la plupart des programmes d'éducation destinés aux enfants de moins de 6 ans, qu'il s'agisse de programmes reconnus internationalement comme *High/Scope*, *Abecedarian Curriculum*, *Reggio Emilia* ou de programmes mis en place par des législateurs locaux, tels que le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* destiné aux services de garde (Gouvernement du Québec, 2007), ou encore, *Early learning for every child today: A framework for Ontario early childhood settings* (Best start expert panel on early learning, 2007).

Dans une perspective écosystémique, une troisième conceptualisation de la préparation à l'école est aujourd'hui retenue par un grand nombre d'acteurs du milieu de l'éducation (High and Committee on early childhood adoption and dependent care and council on school health, 2008). La réussite éducative repose sur un ensemble de facteurs dont les caractéristiques de l'enfant lui-même, certes, mais également les interactions qu'il expérimente tant dans sa famille, que dans le milieu scolaire et au sein de la communauté où il vit. En réalité, bien que les habiletés que l'enfant montre à son entrée à l'école influencent sa réussite éducative, LaParo et Pianta (2000) soulignent que moins d'un quart (< 25%) de la performance de l'enfant à la maternelle est expliqué par ses caractéristiques

personnelles. En somme, pour bien comprendre la situation particulière d'un enfant en matière de réussite éducative, il ne suffit pas de se demander si l'enfant est prêt à s'intégrer au milieu scolaire (*school readiness*), mais il faut savoir également si l'école est prête (*readiness of school*) à accueillir l'enfant avec les caractéristiques qui lui sont propres. De plus, la famille et la communauté ont des rôles importants à jouer dans la préparation de l'enfant à l'école.

Une préparation à l'école inégale

À l'aide d'outils tels que l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE) de Janus et Orford (2007), des enquêtes populationnelles ont été réalisées auprès de vastes échantillons au cours des dernières années, au Canada et ailleurs dans le monde. Ces enquêtes permettent de dresser un état de la situation dans une communauté au sujet du niveau de préparation des enfants quant à leur réussite éducative. Les résultats sont, dans la plupart des cas, inquiétants (Doherty, 2007), de nombreux enfants ne s'avérant pas tout à fait prêts à entreprendre leur parcours scolaire. Par exemple, sur l'île de Montréal, dans l'enquête *En route pour l'école!* (Direction de santé publique, 2008), il ressort que près de 35 % des enfants présentent au moins une vulnérabilité dans l'une des cinq échelles de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance*. Plus précisément, selon cet instrument, un enfant est considéré comme « vulnérable » dans un domaine de développement à partir du moment où son score pour ce domaine est égal ou inférieur au 10^e percentile de la distribution de l'échantillon de référence (Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012). Des travaux plus récents, réalisés sur l'ensemble du territoire du Québec, vont dans une même direction indiquant qu'un enfant sur quatre est vulnérable dans un des domaines de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013).

Facteurs influençant la préparation à l'école et à la vie

Les facteurs associés à cette vulnérabilité présente chez une partie des jeunes enfants sont généralement bien connus. Certains de ces facteurs sont d'ordre biologique; par exemple, les filles démontrent généralement de meilleures habiletés pour entreprendre leur scolarisation que les garçons (Lemelin et Boivin, 2008). De plus, la santé des enfants est également déterminante dans le développement de leurs habiletés (Janus et Duku, 2007). D'autres facteurs concernent le milieu de vie immédiat de l'enfant, soit sa famille, notamment en ce qui concerne la qualité des soins qu'il y reçoit ou encore la nature des interactions qui s'y déroulent (KSI Research International Inc., 2003). La scolarité des parents, plus particulièrement de la mère, est également positivement associée aux résultats scolaires de l'enfant (Thomas, 2006). Enfin, toute une autre série de facteurs se rapportent aux conditions de vie, notamment sur le plan socioéconomique (Thomas, 2006), ou encore à la présence de ressources destinées à la famille dans la communauté (Janus, 2002).

Initiatives visant à préparer les enfants à l'école

Si plusieurs des facteurs soutenant la préparation des enfants à l'école sont actuellement connus, il reste encore beaucoup à faire pour préciser des stratégies efficaces afin de favoriser la préparation des enfants avant l'arrivée à la maternelle. Certains programmes d'intervention précoce tels que *High/Scope* ou encore l'*Abecedarian curriculum* ont bien montré qu'ils soutenaient concrètement la réussite éducative d'enfants présentant de nombreux facteurs de risque. Toutefois, ces programmes demeurent difficilement généralisables à une large échelle, notamment parce que les ressources qu'ils requièrent font souvent défaut dans les milieux de pratique, qui doivent composer avec des moyens plus modestes.

Les services de garde éducatifs de qualité sont également reconnus comme une ressource pouvant contribuer à soutenir l'apprentissage et le développement de l'enfant. Ainsi, une étude réalisée au Québec permet de constater que les enfants qui ont fréquenté régulièrement un service de garde avant leur entrée à la maternelle sont moins souvent identifiés comme vulnérables dans au moins une des échelles de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (Simard et al., 2013). Plusieurs recherches montrent, en effet, que les enfants fréquentant des services de garde de qualité ont de meilleures performances langagières et cognitives et une meilleure capacité à établir des relations harmonieuses avec leurs pairs et les adultes de leur entourage que ceux qui n'en fréquentent pas (Vandell, 2004). Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale (2004) rapportent que les enfants ayant fréquenté des services de garde collectifs ou en milieu familial ont des scores supérieurs à ceux des autres enfants n'ayant pas fréquenté ces services, et ce, en ce qui a trait à la compétence sociale, au langage, à la persistance à la tâche, à la confiance en soi et la résolution de problème. D'autres études vont dans le même sens, tout en soulignant que les gains développementaux que font les enfants sont liés à la fréquentation de services de garde dont la qualité est élevée (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh et Gest, 2009; Zaslow, Halle, Martin, Cabrera, Calkins, Pitzer et Margie, 2006). Toutefois, une telle qualité s'avère difficile à atteindre et, surtout, à maintenir dans les services de garde. En effet, plusieurs recherches menées aux États-Unis et ailleurs dans le monde rapportent que le niveau de qualité s'avère généralement médiocre ou faible (Beller, Stahnke, Butz, Stahl et Wessels, 1996; Bigras, Bouchard, Cantin, Brunson, Coutu, Lemay, Tremblay, Japel et Charron, 2010; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe et Bryant, 2000; Petrogiannis et Melhuish, 1996). Diverses hypothèses ont été évoquées pour expliquer ce faible niveau de qualité, comme le sous-financement des services, mais aussi le niveau de formation exigé pour le personnel éducateur. Toutefois, d'autres études sont requises pour mieux comprendre la situation et identifier des mesures concrètes permettant de soutenir la qualité des services de garde éducatifs et ainsi assurer aux enfants de meilleures bases pour la réussite éducative.

Par ailleurs, alors que plusieurs études permettent de constater que les enfants provenant de milieux à risque bénéficient davantage de la fréquentation d'un

service de garde de qualité (NICHD Early child care research network, 2002), on constate aussi que ces familles ont moins tendance à utiliser de tels services (Capizzano et Adams, 2003) et que, lorsqu'elles le font, leur enfant se retrouve dans des milieux de faible qualité (Japel, Tremblay et Côté, 2005). Pungello et Kurtz-Costes (1999) suggèrent que cette utilisation moins fréquente des services de garde régis par les familles démunies pourrait s'expliquer par un faible niveau de contrôle de leur environnement (par exemple, faible accessibilité aux services et peu de souplesse de leur milieu de travail), par leurs croyances ou attitudes négatives face aux services de garde structurés et par leur manque de connaissances des effets positifs que pourraient avoir ces services sur leur enfant.

En somme, le rôle éducatif des services de garde fait l'objet d'un consensus. Toutefois, la manière d'exercer ce rôle demeure encore l'objet de débats. Pour certains auteurs, dont Whitehurst (2001), il serait possible de préparer les enfants à connaître une meilleure réussite éducative en délaissant des principes chers aux spécialistes de l'éducation préscolaire et en préconisant un enseignement explicite, à un plus jeune âge, de certains concepts, comme les lettres et les chiffres. Pour d'autres, dont Elkind (2001), les programmes éducatifs doivent avant tout se centrer sur les intérêts des enfants et tenir compte de leur niveau de développement afin d'éviter à tout prix de les soumettre à des activités, à des apprentissages pour lesquels ils ne sont pas prêts. Une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2007) confirme effectivement la présence de ces deux points de vue dans les politiques et programmes éducatifs mis de l'avant dans divers pays. En effet, d'un côté, certains pays adoptent une perspective qualifiée de *préprimaire* se caractérisant par l'introduction de contenus, de méthodes propres à l'enseignement primaire dans les programmes destinés aux jeunes enfants. Par ailleurs, d'autres pays s'inscrivent dans la tradition de la pédagogie sociale et considèrent que ce sont plutôt les premières années du parcours scolaire qui devraient s'inspirer davantage de la pédagogie mise de l'avant lors de la période de la petite enfance. Dans la pédagogie sociale, le développement global de l'enfant et l'apprentissage sont pris en considération et la visée pour l'enfant est une *préparation générale à la vie* (Organisation de coopération et de développement économiques, 2007).

Optimiser les services à la petite enfance

Dans les diverses sociétés occidentales, on s'accorde pour considérer que l'accès à l'école est une mesure universelle offerte à tous les enfants. Par contre, les ressources à la petite enfance font moins l'unanimité. Dans certains milieux, des programmes universels de services de garde sont offerts, alors qu'ailleurs, ces ressources sont considérées comme relevant de choix individuels pour lesquels l'ensemble de la société ne devrait pas déboursier. Cette situation semble être en voie de changer, puisque les données sur le développement du cerveau ou encore sur les effets bénéfiques des milieux d'accueil de la petite enfance permettent de

convaincre plusieurs gouvernements d'investir davantage de ressources dans ces services. Toutefois, de nombreuses questions demeurent quant aux meilleures façons de les organiser. Pour certains, le portrait général des ressources correspond à un véritable *chaos* (McCain et al., 2007), où les divers services offerts par de nombreux paliers gouvernementaux peinent à coordonner leurs efforts. Une des conséquences de cette situation chaotique est que des familles et leurs enfants ne parviennent pas à obtenir le soutien concret dont ils ont besoin. Pour bien tirer profit de ces ressources financières, qui sont forcément limitées, il faudrait s'assurer de coordonner l'ensemble des efforts afin de garantir une continuité dans les interventions, mais aussi de rejoindre les personnes pour qui ces services peuvent faire une différence, en l'occurrence les familles issues de milieux moins nantis. La nécessité de coordonner les efforts et d'arrimer l'ensemble des services offerts aux jeunes enfants et à leur famille demeure un important enjeu, susceptible de préoccuper l'ensemble du milieu de l'éducation pour les prochaines années.

Un numéro thématique pour appuyer les réflexions sur la réussite éducative

Dans la lignée de ces constats, ce numéro thématique vise à contribuer à la réflexion sur la réussite éducative des jeunes enfants. Il s'agit d'un thème tellement vaste qu'il serait irréaliste de prétendre le couvrir dans son ensemble en un seul numéro thématique. Toutefois, les divers articles présents dans ce numéro rapportent des résultats de recherche récents et particulièrement éclairants, en lien avec divers aspects significatifs de la préparation à l'école et à la vie. L'article de Lapointe, Japel et Belleville aborde la question de la préparation scolaire à travers le jugement d'enseignantes québécoises. Ces auteurs nous révèlent que les enseignantes considèrent qu'une importante proportion d'enfants, soit près du tiers, éprouvent des difficultés. L'originalité de cette étude menée à partir de deux cohortes d'élèves (1998 et 2005) est qu'elle fait ressortir une stabilité dans les perceptions des enseignantes quant à la préparation scolaire des élèves de maternelle. Plus précisément, les quatre profils identifiés par les auteurs (mature, en difficulté d'adaptation, en difficulté d'apprentissage et à risque) demeurent présents et dans des proportions semblables, à plusieurs années d'intervalle. Déjà, en soi, ce résultat questionne la portée de plusieurs mesures mises en place pour les jeunes enfants au Québec. Notamment, les auteurs constatent que, selon les perceptions des enseignantes, le niveau de préparation scolaire des enfants ayant fréquenté la maternelle 4 ans dans la région de Montréal ne se distingue pas de celui des enfants qui n'ont pas vécu cette expérience. Ce constat s'inscrit dans la lignée d'autres travaux effectués aux États-Unis, où la grande variabilité dans la qualité des milieux éducatifs pour les enfants de quatre ans a suscité de nombreuses questions (Pianta, Barnett, Burchinal et Thornburg, 2005). Plusieurs en sont venus à considérer que la simple fréquentation d'un milieu éducatif (maternelle 4 ans, service de garde éducatif) ne suffit pas en soi pour garantir une

préparation adéquate de l'enfant à l'école et à la vie. En d'autres mots, pour être en mesure d'observer une différence dans la réussite éducative d'un enfant, celui-ci doit pouvoir fréquenter un milieu de qualité élevé pendant la petite enfance.

D'autres articles composant ce numéro thématique contribuent à mieux cerner certains des aspects de la qualité des milieux éducatifs. Notamment, trois de ces textes abordent la dimension langagière du développement du jeune enfant. Ainsi, Gagné et Crago rappellent l'importance de la production narrative dans la réussite éducative de l'enfant. Leur étude fait ressortir le rôle prépondérant des fonctions exécutives dans la capacité de l'enfant à organiser un récit. En ce sens, elles rejoignent des auteurs (Bodrova et Leong, 2007; Diamond, Barnett, Thomas et Munro, 2007) qui reconnaissent la nécessité d'offrir un soutien au développement des fonctions exécutives chez les jeunes enfants, puisque celles-ci sont de plus en plus considérées comme déterminantes dans la réussite éducative.

Quant à Lefebvre, Bruneau et Desmarais, ils présentent une recension systématique d'écrits sur la notion d'inférence, c'est-à-dire la prise en compte d'informations non explicitement formulées dans un texte, mais qui sont utiles à la compréhension d'un récit. Ainsi, lorsqu'un adulte lit un livre d'histoire où il est écrit que « Constance est guérie », l'enfant fait une inférence au moment où il réalise que Constance était malade auparavant. La capacité d'un enfant à inférer lui permet donc de bien comprendre les messages formulés par ses pairs et les adultes. Cette capacité contribue aussi à de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit, qui est elle-même prédictrice de la réussite éducative de l'enfant. Pour ces raisons, les auteurs préconisent de soutenir la capacité des enfants à inférer par la mise en place de programmes d'intervention spécifiques dans les milieux accueillant de jeunes enfants. Ils proposent un cadre conceptuel afin notamment de décrire les divers types d'inférence devant être priorisés.

Un autre article, rédigé par Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte, porte sur la compréhension orale des jeunes enfants. Le travail de ces auteures permet de mieux cerner les capacités respectives en matière d'inférence des enfants de 4 et 5 ans. Dans un contexte de lecture partagée, elles observent que les enfants de 4 ans sont capables de nommer les émotions vécues par des personnages. Par contre, ils parviennent moins bien que les enfants de 5 ans à trouver une solution au problème présent dans l'histoire. Ces données illustrent la progression dans les habiletés des enfants en ce domaine, et elles offrent des pistes pertinentes pour que le personnel éducateur/enseignant puisse offrir un étayage approprié, c'est-à-dire un soutien correspondant au niveau de développement de l'enfant. Leur article met en lumière l'importance d'aider les enfants à réfléchir par eux-mêmes et de leur offrir des situations où ils peuvent résoudre des problèmes de diverses manières, en parole et en action.

Dans une autre voie, l'article de Perreault et Brunet se penche sur les relations enfant-éducateur. Les auteurs nous rappellent que la qualité de ces relations influence considérablement le développement sain de l'enfant. La recension

d'écrits qu'ils ont réalisée permet de constater que le soutien émotionnel offert par un adulte dans le cadre d'une relation sécurisante se traduit par des gains sur plusieurs autres aspects du développement de l'enfant. Ils identifient également plusieurs types de facteurs influençant cette relation. Ceux-ci se divisent en deux catégories : a) les facteurs personnels et familiaux ; b) les facteurs psychologiques et contextuels. Les auteurs soulignent la nécessité de parfaire les connaissances en ce domaine, notamment en comparant les résultats selon les types de milieux d'accueil des jeunes enfants.

Pour leur part, Myre-Bisaillon, Breton, Boutin et Dionne s'intéressent aux pratiques des mères qui favorisent l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants commençant la maternelle. Leur étude souligne l'importance du rôle des parents dans la préparation des enfants à l'école. Ainsi, 32 % de la variance observée dans les habiletés des enfants en littératie serait attribué aux pratiques des mères. Les auteures émettent l'hypothèse que ce résultat élevé pourrait s'expliquer par le scénario d'évaluation des enfants qui faisait appel à des situations plus informelles et ludiques que celles habituellement utilisées. Cette hypothèse ouvre sur des pistes pertinentes de réflexion pour la recherche et la mise au point de méthodes particulièrement sensibles aux caractéristiques des jeunes enfants. L'article invite à reconnaître et à valoriser les pratiques qui s'insèrent dans le quotidien des familles. Il nous rappelle aussi que la réussite éducative est mieux soutenue lorsque les divers milieux de vie de l'enfant (famille, service de garde éducatif, école...) collaborent.

Finalement, ce numéro thématique se termine par un article théorique proposant une réflexion en profondeur sur les défis tant conceptuels que méthodologiques que pose l'étude des trajectoires de développement. Dans un premier temps, Trudel, Strayer, Blicharski et Bonnet dressent un bilan de plusieurs décennies de recherches sur l'impact de la fréquentation d'un service de garde au cours de la petite enfance. Ils soulignent les limites de ces travaux tout en proposant de privilégier l'étude du développement du jeune enfant selon une perspective interactionniste. Une telle perspective permettrait de mieux rendre compte de l'interaction entre les divers facteurs entrant en jeu dans le développement. Pour appuyer leur propos, les auteurs présentent quatre modèles récents basés sur une telle conception interactionniste du développement de l'enfant. Tout en reconnaissant des avantages et des limites propres à ces modèles, les auteurs plaident en faveur de l'adoption d'une telle posture épistémologique afin que l'on puisse en arriver à ce que la recherche dans le domaine soit à la fois moins normative et plus centrée sur la personne. Cette réflexion ouvre la voie à une véritable reconceptualisation de la recherche en éducation à la petite enfance.

En terminant, il convient de rappeler que la réussite éducative est un champ de recherche en plein développement et que de nombreux autres travaux de recherche seront nécessaires afin de parvenir à mieux comprendre les facteurs prédisposant à la réussite éducative et à orienter les interventions menées auprès

des jeunes enfants. À titre d'exemple, la numératie demeure un domaine relativement peu exploré, du moins si on le compare avec la littératie. Or, une méta-analyse a pourtant identifié la numératie comme le meilleur prédicteur de la réussite scolaire (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth et Japel, 2007). D'autres éléments commencent également à poindre dans les écrits de recherche scientifiques. En effet, le rôle clé des fonctions exécutives dans la réussite éducative est de plus en plus documenté (Diamond et al., 2007). Par ailleurs, plusieurs articles de ce numéro thématique offrent l'occasion au lecteur de constater l'importance de la qualité des interactions qui surviennent dans les environnements éducatifs. Ainsi, par exemple, le soutien émotionnel (voir l'article de Perreault et Brunet), tout comme l'importance d'offrir des situations où les enfants ont l'occasion de penser par eux-mêmes et de résoudre des problèmes (voir l'article de Desmarais et al.), évoquent des aspects précis à privilégier dans les interactions entre l'adulte et les enfants. Ces types d'interactions correspondent d'ailleurs à des dimensions du *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta, LaParo et Hamre, 2008). De plus en plus reconnu dans la communauté scientifique, cet instrument a été conçu pour observer la qualité des interactions dans un environnement éducatif. Une méta-analyse récente a permis de constater que la qualité des interactions (mesurée par cet instrument) est la variable prédisant le mieux les apprentissages des jeunes enfants en maternelle 4 ans (Sabol, Hong, Pianta et Burchinal, 2013). Au cours des prochaines années, il faudra travailler à mieux définir cette qualité des interactions, mais aussi à cerner les mesures et les interventions qui contribuent à les maintenir.

ENGLISH TITLE • Factors predicting school success from early childhood

SUMMARY • Early childhood education has been gaining attention in the scientific community. The importance of learning during this period is largely recognized, specifically with regards to children's school success. During these last years, various conceptions of readiness for school and for life framed the research undertaken. In the last few years a number of researchers adopted an eco-systemic perspective within which various factors both closely and further related are to be considered to increase our understanding and to also implement interventions which promote educational success. This text introduces the various articles grouped within this theme on factors which promote school success from early childhood. The authors present a review of diverse issues and important research in this area in order to present a more in-depth reflection on this theme which is both complex and central.

KEY WORDS • school success, preschool education, early childhood education, the quality of education.

TÍTULO • Factores predisponentes al logro educativo desde la primera infancia.

RESUMEN • La educación a la primera infancia es objeto de una atención cada vez mayor en la comunidad científica. La importancia de los aprendizajes realizados durante ese periodo es ampliamente reconocida, especialmente respecto al logro educativo de los niños. En esta pers-

pectiva, a lo largo de los últimos años, diversas concepciones acerca de la preparación a la escuela y a la vida han marcado los trabajos de investigación. En estos últimos años, una perspectiva ecosistémica ha sido adoptada por numerosos investigadores. En esta óptica, hay que considerar varios factores tanto proximales como distales para entender, así como colocar intervenciones para sostener el logro educativo. Este texto introduce los diversos artículos presentes en este número temático acerca de los factores predisponentes al logro educativo desde la primera infancia. Presenta una mirada de los varios retos y trabajos de investigación reconocidos en este sector a fin de sentar las bases para llevar a cabo una reflexión sobre esta problemática a la vez compleja y preocupante.

PALABRAS CLAVES • logro educativo, educación preescolar, educación a la primera infancia, cualidad educativa.

Références

- Beller, E. K., Stahnke, M., Butz, P., Stahl, W. and Wessels, H. (1996). Two measures of the quality of group care for infants and toddlers. *European journal of psychology and education*, XI, 151-167.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M. R., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T. and NICHD (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child development*, 78(2), 681-701.
- Best Start Expert Panel on Early Learning (2007). *Early learning for every child today: a framework for Ontario early childhood settings*. Toronto, Ontario: Government of Ontario, ministry of Children and Youth Services.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A. and Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: cross-domain associations for children attending Head Start. *Social developmental psychology*, 18(2), 305-323.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, B., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. and Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child and youth care forum*, 39(3), 129-150.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus, Ohio: Merrill/Prentice Hall.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R. J., Zeisel, S. A., Neebe, E. and Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development. *Child development*, 71(2), 338-357.
- Campbell, F., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. and Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: young adult outcomes from the abecedarian project. *Applied developmental science*, 6(1), 42-57.
- Capizzano, J. and Adams, G. (2003). Children in low-income families are less likely to be in center-based child care. *Snapshots of America's families*, 3, 16.
- Cleveland, G. (2008). Bénéfices et coûts des centres de la petite enfance du Québec. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec: recherches, réflexions et pratiques* (p. 27-39). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). Les multiples facettes de la préparation à l'école. *Bulletin du centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants*, 1(1), 2-3.
- 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, Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Desrosiers, H., Tétreault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*. Québec, Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. and Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 312, 1387-1388.
- Direction de santé publique (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (En route pour l'école)*. Rapport régional. Montréal, Québec: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal – Direction de santé publique.
- Doherty, G. (1997). *De la conception à six ans: les fondements de la préparation à l'école*. Ottawa, Ontario: Développement des ressources humaines Canada.
- Doherty, G. (2007). *Conception to age six: the foundation of school-readiness*. Conférence présentée à Partners in action - Early years conference. Toronto, Canada.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. and Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Elkind, D. (2001). Young Einsteins: much too early. *Education matters*, 1(2), 9-15.
- Gouvernement du Québec (2007). *Accueillir la petite enfance: programme éducatifs des services de garde du Québec*. Québec, Québec: Publications du Québec.
- High, P. C. and Committee on early childhood adoption and dependent care and council on school health (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121, e1008-e1015.
- Janus, M. (2002). *School readiness, neighbourhood affluence and grade 3 test results*. Hamilton, Ontario: The Offord centre of child studies, McMaster University.
- Janus, M. et Duku, E. (2007). The school entry gap: socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403.
- Janus, M. et Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early development instrument (EDI): a measure of children's school readiness. *Canadian journal of behavioural science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1-22.
- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4).
- KSI Research International Inc. (2003). *Comprendre la petite enfance - Développement de la petite enfance sur le territoire montréalais étudié (Québec)*. Ottawa, Ontario: Développement des ressources humaines Canada.
- LaParo, K. M. and Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: a meta-analytic review. *Review of educational research*, 70, 443-484.

- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2008). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Je suis, je serai*, 4(2).
- McCain, M. N., Mustard, J. F. and Shanker, S. (2007). *Early years study 2: putting science into action*. Toronto, Ontario : Council for early child development.
- NICHD Early child care research network (2002). Early child care and children's development prior to school entry. *American educational research journal*, 39(1), 133-164.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2007a). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris, France : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE).
- Organisation de coopération et de développement économiques (2007b). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. Paris, France : Comité de l'éducation (OCDE).
- Pandis, M. (2001). School readiness or school's readiness ? « Thinking classroom ». *International reading association and open society institute*, 3, 23-28.
- Petrogiannis, K. and Melhuish, C. E. (1996). Aspects of quality in Greek day-care centres. *European journal of psychology and education*, XI, 177-191.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. and Thornburg, K. R. (2005). The effects of preschool education : what we know, how public policy is or is not aligned with evidence base, and what we need to know. *Psychological science in the public interest*, 10(2), 49-88.
- Pianta, R. C., LaParo, K. D. and Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore, Maryland : Brookes.
- Pungello, E. P. and Kurtz-Costes, B. (1999). Why and how working women choose child care : a review with a focus on infancy. *Developmental review*, 19(1), 31-96.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. and Burchinal, M. (2013). Can rating Pre-K Programs predict children's learning ? *Science*, 341(6148), 845-846.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. and Nores, M. (2005). *Lifetime effects : the High/Scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilanti, Michigan : High/Scope Press.
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness : conceptual and practical considerations. *Early education and development*, 17(1), 7-41.
- Thomas, E. M. (2006). *Readiness to learn at school among five-year-old children in Canada*. Récupéré du site : www.statcan.gc.ca/pub/89-599-m/89-599-m2006004-eng.pdf
- Vandell, D. L. (2004). Early child care : the known and the unknown. *Merrill-Parlmer quarterly*, 50, 387-414.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M. R., Steinberg, L. and 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.

Votruba-Drzal, E., Coley, R. L. and Chase-Lansdale, L. P. (2004). Child care and low-income children's development : for who is child care most important? *Child development*, 75(1), 296-312.

Whitehurst, G. J. (2001). Young Einsteins : much too late. *Education matters*, 1(2), 9, 16-21.

Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L. and Margie, N. G. (2006). Child outcome measures in the study of child care quality. *Evaluation review*, 30(5), 577-610.

Correspondance

cantin.gilles@uqam.ca

caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

bigras.nathalie@uqam.ca

Contribution des auteurs

Gilles Cantin : 60 %

Caroline Bouchard : 25 %

Nathalie Bigras : 15 %