ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

La maternelle 4 ans : une mesure pour favoriser la réussite scolaire et sociale des enfants de milieux défavorisés

France Capuano, Ph.D., Marc Bigras, Ph.D., Christa Japel, Ph.D.

Université du Québec à Montréal, Canada

Mai 2014

Introduction

Les données de recherche convergent pour démontrer qu'à l'âge préscolaire l'enfant doit développer sa capacité à autoréguler ses émotions et ses comportements pour réussir à l'école. Il doit aussi développer d'autres habiletés qui contribuent à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.[1,2,3,4] Dès le début de la scolarisation, on constate des écarts importants entre les enfants par rapport à ces compétences. Au Québec, province francophone canadienne, 26 % des enfants arrivent à l'école avec des retards significatifs au plan cognitif ou socio-affectif.[5] Ces enfants proviennent de milieux variés, mais leur nombre augmente avec le degré de défavorisation matérielle et sociale de leur lieu de résidence.[5] Il est reconnu que ces retards réduisent la capacité des enfants à réussir à l'école[6] et qu'ils sont plus à risque de vivre des relations conflictuelles avec les autres ce qui peut aussi compromettre la réussite scolaire.[7]

Sujet

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

La participation des enfants à un programme de maternelle-4 ans est l'une des stratégies éducatives utilisées pour promouvoir la préparation à l'école. Au Canada, ces maternelles ont commencé à être mise en place dans les années 1970; elles sont offertes à demi-temps à des enfants de 4 ans de milieux défavorisés dans des écoles publiques.[8] En 2013, le Québec propose une version temps plein de la maternelle-4 ans pour les enfants de milieux défavorisés.[9] La justification d'une telle mesure repose sur la constatation que les familles de milieux défavorisés utilisent moins les services de garde régis par les services publics et que leurs enfants sont surreprésentés dans les services de faible qualité.[10,11] Or, pour favoriser la préparation à l'école, la qualité des services préscolaires est nécessaire. Cette qualité est définie par les caractéristiques structurelles du service (ratios adulte/enfant, formation et rémunération du personnel) et par la qualité des processus (interactions adulte-enfant et enfant-enfant et les activités éducatives).[12] Les études décrivent bien les caractéristiques des programmes efficaces, mais la qualité des services préscolaires demeure très variable partout en Amérique du nord.[13] Les enfants de toute provenance profitent habituellement d'un milieu préscolaire de haute qualité, mais les enfants de milieux défavorisés en bénéficient davantage, d'où l'initiative d'offrir ce service à temps plein.[14,15]

Résultats récents de la recherche

Les résultats sont au rendez-vous, mais les stratégies éducatives ne font pas consensus

La nature et le nombre d'activités de stimulation proposées dans les programmes préscolaires font l'objet d'un vif débat entre les chercheurs, les praticiens et les décideurs. Alors que les uns prônent le développement global des enfants, les autres préfèrent l'enseignement d'habiletés spécifiques. Par exemple, aux États-Unis, il y a eu de fortes pressions politiques pour orienter les services préscolaires vers le développement des habiletés cognitives en situation d'apprentissage structuré comme on le fait souvent à l'école.[16] Cette position est probablement influencée par plusieurs études qui montrent que les habiletés préscolaires en mathématiques et en lecture-écriture ainsi que la capacité d'attention des enfants sont les meilleurs indicateurs de leur réussite scolaire ultérieure.[17] Des chercheurs états-uniens se sont opposés à cette orientation en arguant qu'elle évacue toutes les autres sphères de développement des enfants qui sont liées à leurs capacités d'apprendre.[16] Actuellement, il semble se dessiner un consensus voulant que les activités de stimulation préscolaires doivent viser le développement global de l'enfant.[18]

En plus, il y a un autre débat autour des approches éducatives pour développer les diverses habiletés chez les enfants. Ce débat tourne autour de la place respective de l'adulte et de l'enfant dans le processus éducatif. L'approche par le jeu favorisant l'initiative de l'enfant dans ses apprentissages est souvent opposée à celle dite dirigée où l'enseignant propose des activités aux enfants. Une méta-analyse récente[19] ainsi que le programme Chicago Child-Parent Centers,[20] montrent que les approches d'enseignement directes sont associées à une meilleure performance des enfants sur le plan des habiletés cognitives. Par contre, pour les habiletés d'autorégulation et socio-émotionnelles, les approches combinant le jeu initié par l'enfant et l'enseignement structuré initié par l'adulte sembleraient plus appropriées.[14] Les études introduites dans la méta-analyse datent cependant de plusieurs années et elles sont souvent imprécises sur la nature spécifique des approches utilisées. Elles ne tiennent peut-être pas compte des pratiques reconnues récemment pour favoriser le développement de certaines habiletés chez l'enfant. Ces pratiques récentes que l'on pourrait qualifier d'enseignement direct se font dans un contexte ludique et interactif. Ainsi, elles se distinguent des méthodes plus traditionnelles qui consistaient essentiellement à entraîner les enfants, en groupe, à apprendre par la répétition.

Dans le but d'apporter un éclairage sur le choix des approches éducatives, le tableau 1 présente un continuum des approches recensées où le jeu libre et l'enseignement structuré se situent aux deux pôles. Pour chacune des approches, nous présentons la place respective de l'enfant et de l'adulte, la qualité des échanges entre eux ainsi que les buts poursuivis. Pour plusieurs auteurs, le jeu initié par l'enfant est central pour l'acquisition des habiletés nécessaires pour s'adapter à l'école.[2,21,22] Mais cette seule approche est-elle suffisante pour les enfants qui ont des besoins particuliers ou dont la qualité de jeu est faible, comme c'est souvent le cas chez les enfants de milieux défavorisés?[21] Le jeu accompagné propose que l'adulte intervienne en faveur d'un jeu plus complexe (c.-à-d., de nature symbolique) puisque celui-ci est associé au développement de compétences comme l'autorégulation des émotions et des comportements.[23] Le tableau 1 présente également la catégorie de jeux orientés, laquelle comporte des objectifs d'apprentissage centrés sur des prérequis scolaires tels, par exemple, des notions liées au langage. Bien que l'on parte toujours des intérêts des enfants, l'enseignant qui opte pour le jeu orienté vise, en effet, l'acquisition d'habiletés précises. À noter que la catégorie de l'apprentissage ludique comporte des activités initiées et préparées par l'adulte où celui-ci fait un enseignement explicite d'habiletés spécifiques. Cet enseignement se fait généralement en petit groupe dans un cadre qui encourage les interactions fréquentes et chaleureuses entre l'enseignant et l'enfant ou entre les enfants eux-mêmes. Ces interaction sont soutenues par des

stratégies telles des discussions, le modelage de comportement, les jeux de rôle, la résolution de problèmes, la lecture interactive et les jeux entre enfants. Enfin, une catégorie d'approches éducatives nommée « entraînement » décrit des situations d'enseignement structuré où l'enseignant organise les activités et en contrôle le déroulement. Dans ce cadre, on utilise la répétition, la mémorisation, les feuilles de travail; par exemple, on présente des lettres, des chiffres, des mots de vocabulaire aux enfants et on leur demande de les identifier et de les répéter.

À la lueur des études, on constate que ces approches sont toutes associées à des degrés divers et selon les contextes d'application à une meilleure préparation de l'enfant à l'école. En ce sens, une approche équilibrée favorisant des activités initiées par l'enfant (jeu libre, jeu accompagné et jeu orienté) et par l'adulte (apprentissage ludique et entraînement) représente probablement l'avenue la plus valable.[14] Peu de données sont toutefois disponibles en appui à cette vision. Quoi qu'il en soit, compte tenu des recherches qui concluent à la valeur de toutes les approches répertoriées ici, l'imposition d'une approche unique risque de priver les enfants d'expériences qui contribueraient à leur développement.

Conclusion

Le succès des approches éducatives est associé fortement à la qualité des interactions entre les enseignants et les enfants.[24] Pour assurer cette qualité, un enseignant efficace doit utiliser une variété d'approches dont l'enseignement explicite, s'engager dans des interactions chaleureuses et sensibles aux besoins de l'enfant, offrir de la rétroaction, s'engager verbalement et s'assurer que la stimulation qu'il offre est intentionnellement orientée vers des objectifs d'apprentissage. Ce type d'enseignement doit se faire dans un environnement qui ne soit pas trop structuré.[25] En fait, cet environnement devrait proposer un équilibre entre des activités initiées par l'adulte et celles initiées par l'enfant. Ces exigences de qualité d'enseignement sont élevées. En conséquence, il est incontournable que les enseignants soient soutenus en vue d'utiliser une variété d'approches qui favorisent le développement global des enfants. Ce soutien devrait être offert dans le cadre d'un programme de développement professionnel spécifique à l'éducation préscolaire qui s'appuie sur les meilleures pratiques.[26]

Tableau 1. Approches éducatives préscolaires situées sur le continuum jeu de l'enfant (E) / enseignement structuré par l'adulte (A)

Centrées sur le jeu				Centrées sur l'enseignement structuré
		Équilibrées		
Jeu libre	Jeu accompagné	Jeu orienté	Apprentissage ludique	Entraînement
E initie le jeu. A offre un environnement riche en occasions de jeu. Les échanges avec A ne sont pas requis à moins que E en décide autrement. Objectif pédagogique : le développement du jeu complexe (symbolique)	E initie le jeu. A l'étaye par modelage ou en donnant des indices. Les échanges avec A sont nécessaires, mais ils s'ajustent aux propositions et capacités de jeu de E. Objectif pédagogique : le développement du jeu complexe (symbolique)	E initie le jeu. A l'étaye par modelage ou en donnant des indices. Les échanges A-E sont nécessaires, fréquents, chaleureux et sont centrés sur les besoins de E. Objectif pédagogique : apprentissages d'habiletés spécifiques	A propose des situations amusantes pour mobiliser E. Les échanges A-E sont nécessaires, fréquents, chaleureux et sont centrés sur les besoins de E. Objectif pédagogique : apprentissages d'habiletés spécifiques	A détermine les situations d'apprentissage : qui fait quoi avec qui, quand et comment. Les échanges avec E ne sont pas requis à moins que A en décide autrement. A a les mêmes objectifs pour tous. Objectif pédagogique : apprentissages d'habiletés spécifiques

Jeu symbolique : activité librement choisie par l'enfant où il s'engage, émotionnellement et intellectuellement, avec insouciance à l'égard des exigences du quotidien.

Approche équilibrée : les occasions d'apprentissage sont initiées par E ou par A et A s'assure d'un équilibre entre les différentes approches éducatives pour favoriser le développement de

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

l’enfant.

Références

1. Boivin M, Bierman KL. School readiness : Introduction to a multifaceted and developmental construct. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:3-14.
2. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The great balancing act : Optimizing core curricula through playful pedagogy. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:110-116.
3. Wasik BA, Hindman A. The role of language and literacy interventions in school readiness. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:165-186.
4. Starkey P, Klein A, DeFlorio L. (2014). Promoting math readiness through a sustainable prekindergarten mathematics intervention. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice.* New York, NY: The Guilford Press; 2014:187-210.
5. Simard M, Tremblay M-E, Lavoie A, Audet N. *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012.* Québec. Institut de la statistique du Québec, 2013.
6. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical Framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.
7. Ryan RM, Fauth RC, Brooks-Gunn J. Childhood poverty :Implications for school readiness and early childhood éducation. In: Spodek B, Saracho ON, eds. *Handbook of research on the éducation of children. 2nd ed*. Mahwah, NJ : Earlbaum; 2006:323-346.
8. Doherty G. Ensuring the best start in life : Targeting versus universality in early childhood development. IRPP Choices 2007;13(8).
9. Projet de loi n°23 : Loi modifiant la Loi sur l’instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves vivant en milieu défavorisé et âgés de quatre ans, adopté et sanctionné le 14 juin 2013. Assemblée nationale du Québec.
10. Japel C, Tremblay RE, Côté S. *La qualité, ça compte! La qualité des services de garde au Québec : Résultats de l’Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ).* Choix, Vol. 11, no. 4. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques, 2005.
11. Japel C. Factors of risk, vulnerability and school readiness among preschoolers: Evidence from Quebec. *IRPP Choices* 2008;14(16).
12. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2000.
13. Japel C, Dihman P. Les services à la petite enfance : la qualité et son impact sur le développement des enfants. In: Tarabulsy G, Provost M, eds. Développement social et émotionnel des enfants et adolescents, Tome 2. Presses de l’Université du Québec ; 2012:155-192.
14. Barnett WS. Effectiveness of early educational intervention. *Science* 2011;333:975
15. Pianta RC, Barnett WS, Burchinal M, Thornburg KR. 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 ID* 2009;(2):49-88.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

16. Bishop-Josepf SJ, Zigler E. (2011). The cognitive/academic emphasis versus whole child approach : The 50-year Debate. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:83-88.

17. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, Pagani LS, Feinstein L, Engel M, Brooks-Gunn J, Sexton H, Duckworth K, Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental psychology* 2007;43:1428-1446.

18. Zigler E. A model preschool program. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:136-140.

19. Camilli G, Vargas S, Ryan S, Barnett WS. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record* 2010;112(3):579-620.

20. Reynolds AJ, Temple JA, White BA, Ou S, Robertson DL. Age 26 cost-benefit analysis of the Child-Parent Center early education program. *Child Development* 2011;82:379-404.

21. Trawick-Smith J. Teacher-child play interactions to achieve Learning outcomes: Risks and opportunities. In: Pianta RC, Barnett WS, Sheridan LM, Sheridan SM, eds. *Handbook of early childhood education.* New York, NY: The Guilford Press; 2012:259-277.

22. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The great balancing act : Optimizing core curricula through playful pedagogy. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:110-116.

23. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2007;318:1387-1388.

24. Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin OA, Bryant D, Burchinal M, Early DM, Howes C. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 2008;79:732-749.

25. Burchinal M, Howes C, Pianta R, Bryant D, Early D, Clifford R, Barbarin O. Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science* 2008;12:140-153.

26. Pianta RC. A degree is not enough: Teachers need stronger and more individualized professional development supports to be effective in the classroom. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. The Pre-K debates. *Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 2011:64-68.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE