



Recension des écrits

**Pratiques et interventions à la petite enfance favorisant
la réussite scolaire**

Proposée par :

**Noémie Michaud, MGSS, Dt.I.
Adjointe de recherche**

et

**Michel T. Léger, Ph.D.
Directeur scientifique par intérim**

**Centre de recherche et de développement en éducation
Université de Moncton
2 avril 2015**

Table des matières

1. Introduction	3
2. Développement de l'enfant.....	4
3. Préparation et réussite scolaire	6
3.1 Préparation scolaire	6
3.2 Réussite scolaire	7
4. Services à la petite enfance.....	8
4.1 Services à la petite enfance en milieu francophone minoritaire rural.....	9
5. Caractéristiques d'un service à la petite enfance de qualité	11
5.1 Accessible, inclusif et universel	11
5.2 Centré sur l'enfant et axé sur la famille.....	11
5.3 Ratio éducateur/enfants adéquat.....	12
5.4 Alimentation adéquate et de qualité	12
5.5 Environnement physique sain, sécuritaire et stimulant	13
5.6 Personnel qualifié et compétent.....	13
5.7 Programme d'enseignement efficace.....	14
5.8 Intégré.....	18
6. Services intégrés pour la petite enfance	18
6.1 Exemples de services intégrés pour la petite enfance.....	20
7. Conclusion.....	24
8. Références	26

1. Introduction

La petite enfance est une période déterminante pour le développement de l'enfant. L'économiste et lauréat du Prix Nobel d'économie (2000), James Heckman, a révélé que chaque dollar dépensé dans les programmes à la petite enfance équivaut à l'investissement de trois dollars dans des programmes scolaires et de huit dollars dans des programmes d'éducation pour adultes. Il n'est donc pas surprenant que les gouvernements, les organismes communautaires et les instances scolaires investissent de plus en plus au niveau de la petite enfance (Gilbert et Thériault, 2004). Selon Gilbert et Thériault (2004), cet intérêt pour le développement préscolaire de l'enfant se manifeste également au sein des communautés canadiennes francophones en situation linguistique minoritaire. Selon eux, ces communautés accordent une grande importance aux services à la petite enfance puisqu'ils contribuent aussi au développement de l'identité culturelle, à la maîtrise de la langue française et à la réussite scolaire.

Durant les premières années de sa vie, l'enfant a « besoin d'un environnement qui lui assure les conditions essentielles à son plein développement » (Table nationale en développement de la petite enfance francophone, TNDPEF, 2007, p. 7). Pour améliorer ses chances de réussir à l'école et plus tard dans la vie, l'enfant (et sa famille) doit avoir accès à des services de santé et de soutien de qualité dès la naissance. En effet, la participation à des services et à des programmes préparatoires de qualité pendant la petite enfance contribue de façon positive à la réussite scolaire (Centre de ressources Meilleur départ, 2011).

Cette recension présente donc un portrait global, axé sur la recherche, des différents concepts pertinents au développement de l'enfant d'âge préscolaire, à sa préparation pour l'école et à sa réussite scolaire. Le présent travail recense aussi les caractéristiques d'un service à la petite enfance de qualité et offre des exemples de programmes et de services qui ont été identifiés dans la littérature comme étant des modèles ayant connu du succès. Cette recension conclut en décrivant les pratiques et les interventions à privilégier dans l'implantation d'un éventuel programme de services à la petite enfance offert en milieu rural au sud-est du Nouveau-Brunswick.

2. Développement de l'enfant

La petite enfance s'étend de la période prénatale d'un enfant jusqu'à ce qu'il commence l'école. Elle inclut donc les nourrissons, les bambins et les enfants d'âge préscolaire jusqu'à leur entrée à l'école (Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, GNTO, 2012).

Le développement de la petite enfance est le terme utilisé pour désigner les compétences, les capacités et les étapes que les enfants atteignent ou devraient atteindre à certains âges de leurs premières années de vie (p.ex. : marcher, parler, apprendre, partager, se soucier des autres (GTNO, 2012). Le concept de développement est différent de celui de la croissance. Il fait référence à la façon dont les enfants apprennent à faire des choses plus difficiles, alors que la croissance désigne l'enfant qui grandit physiquement (sa taille, son poids). Le développement fait donc référence à la façon dont les enfants augmentent leurs capacités et habiletés physiques, mentales, émotionnelles et sociales (GTNO, 2012).

Le développement le plus intense se produit pendant les trois premières années de la vie d'un enfant (GTNO, 2012). Selon une recherche sur le développement du cerveau, la capacité de l'enfant à apprendre, créer, aimer, faire confiance et développer un fort estime de soi est déterminée tôt dans la vie (Alberta Health and Wellness, 2011). En effet, c'est dans les premières années de leur vie que les enfants développent des capacités physiques, émotionnelles, spirituelles et sociales qu'ils garderont toute leur vie.

Le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2004) identifie les facteurs influant sur le développement et l'adaptation sociale des enfants et que « certains d'entre eux s'inscrivent dans le système familial » (p. 9) : l'histoire psychosociale et de santé des parents; le jeune âge de la mère à la naissance de l'enfant; la qualité de l'environnement familial; l'engagement parental; les habitudes de vie des parents; et les attitudes des ces parents par rapport à l'éducation de leurs enfants. Pour sa part, dans son Guide sur la bonne voie, le Centre de ressources Meilleur départ (2011), décrit les quatre catégories de facteurs qui influent sur le développement de l'enfant :

- 1) Les facteurs environnementaux (logement, revenu, emploi, scolarité);
- 2) Les facteurs biologiques (sexe, santé générale, santé mentale, habitudes en matière de santé);
- 3) Les relations interpersonnelles (attachement, pratiques parentales, réseaux sociaux);
- 4) Les environnements et expériences dans la petite enfance.

Toujours selon le Centre de ressources Meilleur départ (2011), un enfant a besoin de vivre des expériences mettant à profit ses cinq sens (toucher, odorat, goût, vue, ouïe) pour développer ses aptitudes sociales, affectives, langagières, cognitives et physiques. Pour maximiser son développement, l'enfant a également besoin d'une alimentation saine afin d'assurer une construction adéquate des muscles et des os, de renforcer le cœur et les poumons, et de développer sa motricité (courir, lancer et sauter). Certaines recherches confirment aussi que le jeu est un élément essentiel dans le développement de l'enfant (GTNO, 2012).

L'environnement le plus important pour l'enfant pendant la petite enfance est celui créé par la personne chargée de ses soins. Il semble que la façon dont cette personne réagit aux expressions de l'enfant peut orienter le développement des connexions cérébrales et jeter les fondements de ses futurs apprentissages (Centre de ressources Meilleur départ, 2011). Britto et Limlingan (2012) soulignent aussi que le rôle des parents et des autres personnes chargées des soins est primordial dans le développement des aptitudes physiques, sociales, émotionnelles, langagières et cognitives de l'enfant. Enfin, un soutien précoce et des interventions appropriées axées sur l'enfant et sa famille peuvent apporter de grandes améliorations à la qualité de vie et au développement à la petite enfance (GTNO, 2012). Cette période de petite enfance devient d'autant plus importante puisque la science nous montre que le développement positif pendant ces premières années aide à prévenir les maladies cardiovasculaires, le diabète, l'obésité et même plusieurs problèmes sociaux à l'âge adulte (p. ex. : la criminalité, l'alcoolisme, la consommation et l'abus de substances illicites) (GTNO, 2012).

3. Préparation et réussite scolaire

3.1 Préparation scolaire

Actuellement, les enseignants de maternelle rapportent qu'au moins un tiers des enfants de ce niveau ne sont pas prêts pour l'école (Ma et al., 2015). L'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (2009) souligne toutefois que les enseignants et les parents n'ont pas la même définition de l'état de préparation des enfants à l'école. En effet, les parents le définissent généralement d'après les habiletés scolaires (connaissance de l'alphabet, capacité de compter, etc.), alors que les enseignants croient que « les enfants qui sont prêts sont en bonne santé physique, bien reposés et bien nourris, capables de communiquer leurs besoins, leurs désirs et leurs pensées verbalement, et sont curieux et enthousiastes envers les nouvelles activités » (Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE, 2009, p. 4). Toujours selon l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE, 2009), « les dimensions importantes de la préparation à l'entrée scolaire comprennent le développement physique, moteur, linguistique, cognitif, social et affectif, ainsi que les attitudes envers l'apprentissage et les connaissances générales » (p. 4).

La « maturité scolaire » est l'expression utilisée pour indiquer qu'un enfant est prêt pour entamer l'école (Centre de ressources Meilleur départ, 2011). Selon Ma et al. (2015), la maturité scolaire est une mesure multidimensionnelle des possibilités d'apprentissage dans un environnement familial, scolaire ou communautaire. De son côté, le Centre de ressources Meilleur départ (2011) souligne que les enfants doivent atteindre les objectifs suivants avant d'entamer leur première année : être en santé et en sécurité; être affectivement et socialement compétents; être des apprenants avides, confiants et obtenant de bons résultats; et être respectueux de la diversité chez leurs pairs.

Selon Melhuish (2012), la maturité scolaire fait également référence à la promotion de la maîtrise de soi, plutôt qu'à l'enseignement des aptitudes de bases en langues et en mathématiques. Les facteurs qui contribuent à la maturité scolaire et qui la définissent sont « les signes précoces d'habileté cognitive et de niveau de préparation et les compétences sociales et d'autorégulation liées aux travaux et à l'apprentissage des

enfants » (CEDJE/RSC-DJE, 2009, p. 4). Il semble que l'âge soit aussi un élément à considérer parce qu'il peut aider à mieux cerner le niveau de préparation de l'enfant dans les domaines cognitifs et sociaux (CEDJE/RSC-DJE, 2009).

L'engagement direct des parents (ou des autres personnes chargées des soins) dans l'apprentissage et le développement de l'enfant ainsi que leur participation à des programmes d'enseignement et de garde pendant la petite enfance sont aussi des facteurs pouvant favoriser la maturité scolaire (Centre de ressources Meilleur départ, 2011). En effet, selon l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE, 2009), les programmes avec des éducateurs bien formés, un ratio enfants/éducateur moins élevé et des soins généraux de grande qualité contribuent de façon positive à la préparation scolaire des enfants. Les caractéristiques des services à la petite enfance influencent également la transition vers l'école. Enfin, Ma et al. (2015) proposent que tous les enfants sont capables d'apprendre et ont besoin de l'aide des parents et des éducateurs pour guider leur apprentissage dans des environnements cognitivement et socialement stimulants.

3.2 Réussite scolaire

Selon l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE, 2009), l'enfant réussit à l'école quand : 1) il adopte une attitude positive envers l'école et l'apprentissage ; 2) il établit des liens sociaux positifs avec ses enseignants et ses camarades de classe ; 3) il se sent à l'aise à l'école ; 4) il vit des émotions positives à l'école ; 5) il participe en classe ; et 6) il connaît des réussites et progresse bien sur le plan scolaire. Plusieurs facteurs peuvent donc influencer la réussite scolaire des enfants. Parmi ceux-ci, l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (2009) parle des caractéristiques propres à l'enfant et à la famille, les milieux de garde antérieurs et la nature des relations avec les éducateurs et les pairs. Dans un même ordre d'idées, Connor et Morrison (2014) soulignent que les prédicateurs les plus probables de la réussite scolaire des enfants sont « leurs habiletés langagières orales précoces, y compris le vocabulaire, la formation de phrases complexes et la conscience métalinguistique » (p. 2). Ces mêmes auteurs (2014) ajoutent que les capacités d'autorégulation des enfants

peuvent également prédire la réussite scolaire (Connor et Morrison, 2014). La fondation de psychologie du Canada définit l'autorégulation comme « l'habileté à gérer nos émotions, nos pensées et nos actions de manière à pouvoir répondre à nos propres besoins et réagir de façon appropriée aux demandes de notre environnement » (s.d., p. 1).

Enfin, selon Ou et Reynolds (2014), les services à la petite enfance peuvent améliorer les habiletés cognitives des enfants, leur niveau d'alphabétisation et leurs habiletés sociales, tous des éléments nécessaires à la réussite scolaire. En effet, ces services peuvent améliorer la qualité de la préparation à l'école et même la probabilité d'obtenir un diplôme de l'école secondaire (Vitaro, 2014). Finalement, les services qui sont intégrés et coordonnés semblent maximiser les chances de réussite tôt dans le parcours scolaire (CEDJE/RSC-DJE, 2009).

4. Services à la petite enfance

Les programmes de services à la petite enfance peuvent se concentrer sur un ou plusieurs aspects de la croissance et du développement de l'enfant. Ces services peuvent avoir lieu dans des cadres formels, informels et non formels et peuvent être offerts en milieu scolaire, communautaire ou familial (Barnett et Ackerman, 2006).

Selon Bennett, J. (2011), les services à la petite enfance « jouent un rôle dans le développement des enfants en leur offrant l'opportunité de participer à un éventail d'activités éducatives et sociales » (p. 5). En effet, ces services aident les enfants à acquérir des aptitudes d'apprentissage, dont la capacité, entre autres, à demeurer concentrés, à exprimer ses pensées et à interagir socialement (Melhuish, 2012). Ahnert et Lamb (2011) abondent dans le même sens en soulignant que les services à la petite enfance « offrent l'occasion de contacts sociaux plus profonds avec les pairs et avec les adultes, ouvrant ainsi un monde social plus étendu aux enfants » (p. 3).

En effet, la présente recension semble indiquer que la participation à des programmes axés sur le développement de la petite enfance entraîne de nombreux avantages. Par exemple, en plus de favoriser une amélioration des capacités intellectuelles de l'enfant et son engagement envers la scolarité et la réussite scolaire, les

programmes à la petite enfance tendent aussi à réduire les risques que l'enfant adopte des comportements antisociaux à l'adolescence (Melhuish, 2012 ; Barnett et Ackerman, 2006). De plus, Braveman et al. (2008) soulignent que les enfants qui participent à ce genre de programmes sont plus susceptibles d'être en bonne santé, d'avoir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences de la main d'œuvre de demain et même de toucher des revenus plus élevés sur le marché du travail. De fait, ils seraient moins susceptibles de recevoir de l'aide publique comme adulte. Ces avantages se traduisent donc par des économies considérables pour la société (Braveman et al., 2008). Melhuish (2012) souligne également que « les programmes à la petite enfance peuvent aider à réduire l'écart éducatif entre les enfants vulnérables et les enfants des familles mieux nanties » (p. 3).

Des études ont aussi démontré que les enfants qui fréquentent des services à la petite enfance de haute qualité ou qui ont reçu des services d'interventions précoces de qualité sont plus susceptibles d'être prêts pour l'école (Rosenberg et al., 2008). En plus de fournir un soutien important aux familles, ces services sont essentiels à la préparation des enfants pour l'école.

Enfin, les services à la petite enfance au niveau communautaire sont d'autant plus importants puisqu'ils permettent d'offrir des services essentiels à proximité pour les familles et deviennent un atout dans le développement des communautés (Plante, Robitaille et Issalys, s.d.).

4.1 Services à la petite enfance en milieu francophone minoritaire rural

Les premières années de la vie sont cruciales pour le développement de l'enfant, pour sa santé et son bien-être. Pour leur part, les communautés francophones minoritaires s'intéressent à la petite enfance puisqu'ils reconnaissent l'importance de ces années pour le développement langagier et à la réussite scolaire de l'enfant, notamment au niveau du développement de son identité culturelle (FCE, s.d.).

En contexte de minorité linguistique, des services à la petite enfance en français permettent aux enfants de développer leurs habiletés langagières à un moment crucial de

leur vie. Selon Gilbert et Thériault (2004), ces enfants pourront acquérir « les connaissances linguistiques nécessaires pour débiter avec confiance l'école en français, tout en se familiarisant avec la culture française » (p. 164). Les services à la petite enfance donnent donc aux jeunes enfants un environnement linguistique stimulant que la société environnante n'est pas toujours en mesure de leur donner (Gilbert et Thériault, 2004).

Une étude des besoins en matière d'interventions sociales auprès de la petite enfance au Nouveau-Brunswick francophone souligne qu'un « réseau de garderies francophones, une vision commune et intégrée, des infrastructures physiques et l'offre active de services à la famille sont les priorités à adopter » (Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick, AFPNB, s.d.). Des services à la petite enfance en français constituent une des principales réponses au problème de taux de succès plus faible chez les enfants francophones. Ces services favoriseraient chez les enfants « une plus grande maîtrise de la langue, et [moussant l'identité] culturelle, ils développeront leurs aptitudes à bien profiter des apprentissages qu'ils réaliseront à l'école et ils y auront plus de succès » (Gilbert et Thériault, 2004, p. 165).

4.1.1 Défis

En région rurale ou éloignée, l'accès à des services de santé en français et à des services spécialisés peut être très difficile sinon impossible, et ce, principalement en raison d'une décentralisation des services déficiente et d'une nette insuffisance de ressources, notamment en ressources humaines spécialisées francophones (Cormier, 2005). En effet, il existe une disparité dans l'accessibilité des soins de santé et des services sociaux en français entre les régions rurales et urbaines (AFPNB, s.d.).

Gilbert et Thériault (2004) soulignent enfin qu'à l'exception de quelques communautés privilégiées, les familles francophones vivent dans des milieux anglo-dominants avec un nombre croissant de familles exogames dont la plupart adoptent l'anglais comme langue du foyer. Les jeunes issus de ces familles n'ont toujours pas les

habiletés nécessaires en français pour bien réussir à l'école. Des services à la petite enfance en français aideraient à changer cette situation.

5. Caractéristiques d'un service à la petite enfance de qualité

Les services à la petite enfance de qualité contribuent au développement sain des enfants dans les premières années de leur vie (GTNO, 2013). La section suivante présente les différentes caractéristiques d'un service à la petite enfance de qualité qui favorisent les dimensions de la préparation et la réussite scolaire qui ont été identifiées dans la littérature.

5.1 Accessible, inclusif et universel

Pour être efficaces, les services à la petite enfance doivent être accessibles pour tous les enfants, complets, abordables et ils doivent répondre aux divers besoins de tous les enfants et de leurs familles (GTNO, 2013; TNDPEF; 2007; Duguay, 2011). Ces services doivent respecter les différences culturelles, religieuses, linguistiques et sociétales et viser à éliminer les inégalités pour les personnes les plus défavorisées ou à risque (GTNO, 2013; Flanagan, 2011). En effet, selon Janosz (2014), les services à la petite enfance doivent être adaptés aux caractéristiques culturelles et socioéconomiques des communautés. Pour Flanagan (2011), il faut « encourager les éducateurs à adapter l'environnement d'apprentissage et les expériences offertes aux enfants en fonction de leur communauté et des cultures et traditions des familles des enfants inscrits au programme, afin d'assurer l'inclusion de tous les enfants » (p. 10-11). Enfin, Duguay (2011) souligne que l'universalité des services à la petite enfance francophone « peut contrer la perte de la langue maternelle et de la culture chez les jeunes francophones en milieu minoritaire » (p. 2).

5.2 Centré sur l'enfant et axé sur la famille

Comme mentionné précédemment, les services à la petite enfance doivent offrir des programmes et des services qui répondent aux besoins multiples des enfants et de leurs familles. Ils doivent ainsi combiner des composantes centrées sur l'enfant et d'autres axées sur les parents et la famille (CEDJE/RSC-DJE, 2009; Gouvernement de

l'Ontario, 2013; GTNO, 2013; Vitaro, 2014). Les services et leurs programmes doivent donc être facilement accessibles pour les parents.

Selon Connor et Morrison (2014), les services à la petite enfance doivent dispenser un soutien approfondi aux parents puisque la parentalité est un prédicteur clé de la réussite scolaire des enfants. Il est également essentiel que les personnes qui travaillent auprès des enfants communiquent avec les familles afin d'assurer une continuité entre le milieu familial et le service et pour prendre les mesures nécessaires si par exemple, l'enfant ne parvient pas à franchir les étapes de son développement (Durand et Guay, 2011; Centre de ressources Meilleur départ, 2011; Gouvernement de l'Ontario, 2006). Les éducateurs doivent également encourager les parents à s'engager et participer davantage dans l'éducation de leur enfant, car les stratégies qui soutiennent ou encouragent la participation à des activités d'apprentissage à la maison permettent d'accroître les bénéfices associés à la fréquentation d'un service à la petite enfance (Gouvernement de l'Ontario, 2006, 2013).

5.3 Ratio éducateur/enfants adéquat

Des services à la petite enfance de haute qualité sont caractérisés par un ratio éducateur/enfants bas (Braveman et al., 2008; McCartney, 2007; Vitaro, 2014; Smith, 2014; Bennett, 2011). Selon McCartney (2007), un ratio de trois ou quatre enfants par éducateur est généralement considéré comme un seuil de qualité dans les pays occidentaux.

Selon des auteurs comme Flanagan (2011) et Bennett (2011), la taille des groupes dans les services à la petite enfance « a une incidence sur les interactions des éducateurs avec les enfants et sur la qualité des contextes d'apprentissage » (p. 27). Avoir de petits groupes est donc un facteur qui contribue largement à l'efficacité des services à la petite enfance (Braveman et al., 2008; Finn, 2001).

5.4 Alimentation adéquate et de qualité

Les services à la petite enfance doivent s'assurer que les enfants reçoivent une alimentation adéquate et de qualité pour favoriser positivement leur développement

(Plante, Robitaille et Issalys, s.d.; CEDJE/RSC-DJE, 2009). L'alimentation semble aussi liée au niveau de préparation à l'apprentissage et donc, à la réussite scolaire (Centre de ressources Meilleur départ, 2011).

5.5 Environnement physique sain, sécuritaire et stimulant

L'environnement physique des services à la petite enfance peut affecter les conditions et les opportunités d'apprentissage des enfants. Selon Flanagan (2011), « l'apprentissage des enfants est favorisé dans un environnement sûr, sécuritaire et adapté à leurs intérêts, qui suscite la curiosité et la créativité et invite à l'exploration, à la manipulation et à la découverte » (p. 50). Les espaces intérieurs et extérieurs doivent donc être aménagés pour répondre aux besoins des enfants et stimuler la motivation extrinsèque des enfants à apprendre en leur donnant un accès direct à du matériel varié, approprié et sécuritaire (Durand et Guay, 2011; Melhuish, 2012; Bennett, 2011). Selon Duguay (2011), les services à la petite enfance doivent prévoir des grands locaux, aérés avec de grandes fenêtres et les cours extérieures doivent être accueillantes, invitantes, pleines de couleur et sécuritaires. Ces environnements doivent également être adaptés à l'âge des enfants. Le Centre de ressources Meilleur départ (2011) souligne aussi l'importance de la supervision adéquate d'un adulte et « de faire attention aux dangers, de regrouper les enfants aux mêmes endroits et de vérifier que les surfaces, les meubles, l'équipement de jeu et les jouets sont en bon état » (p. 109).

5.6 Personnel qualifié et compétent

Un service à la petite enfance de qualité est également caractérisé par un personnel qualifié, bien rémunéré et stable (faible taux de roulement) (Ma et al., 2015; Bennett, 2011; Vitaro, 2014; Smith, 2014; McCartney, 2007; Braveman et al., 2008; Flanagan, 2011). En effet, la formation du personnel est un « critère de première importance lorsqu'il s'agit de la qualité des services destinés aux jeunes enfants » (Duguay, 2011, p. 3). Dans un même ordre d'idées, Britto et Limlingan (2012) soulignent que les éducateurs ayant reçu une formation sur la petite enfance sont plus susceptibles d'utiliser des pratiques de développement appropriées. Le personnel bien éduqué et bien formé est mieux préparé et est en mesure de créer des environnements de qualité pour le

développement de l'enfant, ce qui entraînerait de meilleurs résultats cognitifs et sociaux (GNT0, 2013). Pour maintenir un service de qualité, le personnel doit continuellement se mettre à jour par rapport aux informations relatives à leur profession et à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants (Duguay, 2011; Gouvernement de l'Ontario, 2013).

Les compétences des éducateurs ont également une incidence sur la qualité des contextes d'apprentissage (Flanagan, 2011). McCartney (2007) souligne que dans les centres de qualité, les éducateurs sont « sensibles et réceptifs aux besoins des enfants, offrent des environnements riches pour ce qui est du langage, organisent des activités qui favorisent le développement et encouragent les enfants à se comporter de façon prosociale » (p. 2). Ceux-ci peuvent, par exemple, aider à gérer la transition entre la maison et le service et offrir des activités qui stimulent la participation et la communication avec des interactions enrichies qui encouragent l'échange d'idées (Bennett, 2011). Ils doivent poser des questions afin de promouvoir la résolution de problème et défier la pensée et le raisonnement des enfants (McCain, Mustard et McCuaig, 2011). Les éducateurs ne doivent pas faire preuve de détachement envers les enfants ni utiliser des méthodes contrôlantes ou punitives, mais plutôt utiliser une pratique réflexive et observatrice et des stratégies d'évaluation qui misent sur les forces, les besoins et les intérêts de chaque enfant afin de dispenser un enseignement approprié pour chacun d'eux (Smith, 2014; Gouvernement de l'Ontario, 2006).

5.7 Programme d'enseignement efficace

Les services à la petite enfance de grande qualité doivent être axés sur un excellent programme d'enseignement. Selon Melhuish (2012), les programmes d'enseignement sont plus efficaces quand les enfants participent cognitivement à leur apprentissage. Cet auteur dit aussi qu'un programme est efficace lorsqu'il est complet et comporte des buts pédagogiques clairs, et que les éducateurs ont des interactions positives et significatives avec les enfants, permettant à ces derniers de tirer profit de ce qu'ils ont déjà appris.

En consultant les écrits sur les programmes d'enseignement intégrant les services à la petite enfance, nous remarquons que ces programmes sont plus efficaces par rapport

au développement de l'enfant et à la réussite scolaire lorsqu'ils présentent à leurs tours les huit caractéristiques qui suivent.

Personnalisé

Les services à la petite enfance qui sont « axés sur un programme d'enseignement personnalisé semblent donner de meilleurs résultats puisqu'ils intègrent diverses méthodes et tiennent compte de nouvelles aptitudes des enfants » (Melhuish, 2012, p. 3). Vitaro (2014) et Bennett (2011) considèrent également que les programmes d'enseignement doivent être personnalisés et adaptés.

Structuré

Les programmes d'enseignement de qualité doivent être bien structurés et minutieusement planifiés, mais également flexibles pour permettre de combler les différents besoins des enfants et de leurs familles (Melhuish, 2012; Vitaro, 2014). Selon Bennett (2005), un programme d'enseignement doit être rigoureux quant aux exigences structurelles et aux principes directeurs, mais doit aussi être assez souple pour permettre aux éducateurs d'essayer différentes approches et d'adapter les objectifs pour les enfants ayant des besoins particuliers en fonction des besoins de la communauté et de la situation. Les éducateurs utilisent le programme d'enseignement pour guider leurs attentes envers les enfants et pour documenter leur propre progrès et ceux des enfants (McCain, Mustard et McCuaig, 2011).

Axé sur le jeu

Le jeu est un aspect important du développement de l'enfant, car il permet d'acquérir des compétences physiques, cognitives, langagières et sociales comme le langage, le raisonnement, la résolution de problème et de conflits, la négociation et le jeu de rôles (Flanagan, 2011; Britto et Limlingan, 2012; Gouvernement de l'Ontario, 2013). En effet, de plus en plus de scientifiques, de chercheurs et d'éducateurs à la petite enfance reconnaissent le rôle essentiel du jeu dans l'apprentissage des enfants (Flanagan, 2011). Il est à noter que les voies neuronales dans le cerveau des enfants sont construites

à travers la pensée, l'exploration, l'expression de la langue et la résolution de problèmes qui se produisent durant le jeu (Gouvernement de l'Ontario, 2013).

Apprentissage dans tous les domaines

Les programmes d'enseignement dans les services à la petite enfance doivent viser le développement global de l'enfant y compris la santé physique, le bien-être et le développement moteur ainsi que les connaissances générales (Vitaro, 2014; Melhuish, 2012). Ils sont également plus efficaces quand ils ciblent à la fois des habiletés académiques et socioaffectives (p. ex. : le langage, la littéracie et l'autorégulation) qui sont nécessaires à la réussite scolaire (Durand et Guy, 2011; Braveman et al., 2008; Centre de ressources Meilleur Départ, 2011; Vitaro, 2014; Connor et Morrison, 2014). Ces programmes doivent donc explicitement intégrer l'apprentissage dans tous les domaines au lieu « d'adopter une approche didactique et scolaire dans laquelle chaque sujet est enseigné séparément et à différents moments » (Melhuish, 2012, p. 12). Enfin, pour favoriser le développement global de l'enfant francophone, le programme doit cibler les dimensions de la culture et de l'identité (TNDPEF, 2007).

Diversité des activités

Pour donner à chaque enfant le meilleur départ possible, les programmes dans les services à la petite enfance doivent offrir une variété d'expériences et de possibilités d'apprentissage basées sur les besoins et les intérêts des enfants (Gouvernement de l'Ontario, 2006; Plante, Robitaille et Issalys, s.d.). Les services doivent adopter « une approche équilibrée en incluant à la fois des périodes d'apprentissage structuré et de jeu libre » (Vitaro, 2014, p. 5). Les concepts importants peuvent être enseignés avec des expériences quotidiennes, des activités de collaboration et des projets (Melhuish, 2012). Les expériences d'apprentissage doivent aussi permettre aux enfants de manipuler, d'explorer et d'expérimenter avec une variété de matériaux qui leur sont familiers ou qu'ils peuvent relier à leur vie quotidienne (Gouvernement de l'Ontario, 2006). Durand et Guay (2011) et le Gouvernement de l'Ontario (2006) suggèrent également qu'il doit y

avoir un équilibre entre les activités initiées par les éducateurs et celles initiées par les enfants.

Observation et évaluation

L'observation est un aspect très important de l'évaluation dans les services à la petite enfance (Gouvernement de l'Ontario, 2006). En effet, selon le Centre de ressources Meilleur départ (2011), l'observation est l'outil le plus efficace sur le plan développemental et est une façon inclusive d'évaluer tous les enfants en recueillant des renseignements spécifiques à l'individu. Les éducateurs doivent continuellement observer, surveiller, documenter, évaluer l'apprentissage des enfants et faire des comptes rendus sur les progrès des enfants selon les attentes du programme, des parents et des enfants eux-mêmes (Gouvernement de l'Ontario, 2006). Pour être efficace, un programme d'enseignement à la petite enfance doit également faire l'objet d'évaluations fréquentes par une collecte systémique de données, et ce, dès sa mise en place (Hauser-Cram, 2014; Duguay, 2011). Selon Duguay (2011), « il faut suivre et mesurer la progression et, parallèlement, prévoir les moyens pour le faire » (p. 4).

Enfants à besoins particuliers ou vulnérables

Un programme d'enseignement de qualité doit également mettre l'accent sur les enfants à besoins particuliers ou vulnérables (Centre de ressources Meilleur départ, 2011; GNTTO, 2013). Les éducateurs doivent veiller à ce que tous les enfants, peu importe leurs capacités, puissent faire des activités ou des jeux qui favorisent l'apprentissage et le développement global. Pour ce faire, ils peuvent adapter l'environnement ou l'horaire pour répondre aux besoins de certains enfants (Centre de ressources Meilleur départ, 2011). Comme le souligne le Centre de ressources Meilleur départ (2011), d'autres professionnels (p. ex. : orthophoniste, ergothérapeute et physiothérapeute) « peuvent aider à planifier l'environnement de jeux et les activités des enfants ayant des besoins particuliers ou à renseigner les parents à ce chapitre » (p. 147).

Selon Durand et Guay (2011), les enfants vulnérables doivent avoir accès à un soutien éducatif intensif et continu, accompagné d'un plan d'intervention réalisé avec la collaboration et le soutien des parents.

5.8 Intégré

Un service à la petite enfance de qualité doit aussi offrir des programmes et services multisectoriels, multidisciplinaires et intégrés (Bennett, 2011; TNDPEF, 2007). Les services qui obtiennent le plus de succès sont axés sur la prévention et fournissent des soins de santé, de nutrition, des services sociaux et une éducation aux parents (Ma et al., 2015; Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, 2009; GNTO, 2013). Comme le souligne le Gouvernement de la Colombie-Britannique (2009), une approche intégrée se traduit par des services plus efficaces et efficaces comparativement à ceux offerts individuellement. Une telle approche donne donc un accès plus facile, dans un même milieu, à une grande variété de services.

6. Services intégrés pour la petite enfance

La section suivante présente en détail l'offre de services intégrés pour la petite enfance puisqu'elle semble, d'après les écrits, être l'approche à privilégier pour favoriser le développement de l'enfant et sa réussite scolaire.

Tous les enfants sont connus du système de santé à leur naissance et font leur entrée dans le système éducatif lorsqu'ils commencent l'école. Entre ces deux moments, certaines familles utilisent régulièrement les divers services à la petite enfance, de santé et de soutien à la famille, tandis que d'autres ne les utilisent pas ou très peu, même s'ils ont des préoccupations au sujet du développement de leurs enfants ou connaissent des difficultés familiales (Moore et Skinner, 2010). Pour assurer que tous les enfants et leurs familles reçoivent l'aide qu'ils ont besoin, les programmes de services à la petite enfance doivent adopter une approche intégrée et holistique dans la prestation de leurs services en offrant un soutien continu et un accès permanent à des interventions précoces (Centre de ressources Meilleur départ, 2011). Un programme ne peut assurer à lui seul tous ces services et interventions. Il doit pouvoir « compter sur les ressources, le soutien et

l'expertise des différents partenaires de leur communauté » (Janosz, 2014, p. 3). Ces diverses formes de collaboration et d'intégration peuvent prendre une forme « virtuelle » ou colocalisée, c'est-à-dire centrée dans un même endroit. Cette colocalisation de services favorise la collaboration plus étroite entre les services concernés et permet aux familles d'avoir accès à une gamme de services dans un endroit donné, l'idée d'un « guichet unique » ou d'un « carrefour communautaire » (Moore et Skinner, 2010; Centre de ressources Meilleur départ, 2011).

Dans une approche intégrée, les professionnels doivent travailler en équipe avec d'autres personnes de différentes disciplines (Moore et Skinner, 2010). Cette équipe peut être composée de médecins, de sages-femmes, de diététistes, d'infirmières, ou encore, par exemple, de personnes formées en éducation, en psychoéducation, en travail social, en psychologie, en orthophonie et en organisation communautaire (MSSSQ, 2004). Le travail interdisciplinaire permet à ces professionnels « de se réunir pour analyser des cas à la lumière de leurs propres expériences et d'échanger sur les réussites et les difficultés rencontrées et de s'entraider » (MSSSQ, 2004, p. 19). Ils peuvent alors définir et réviser, au besoin, un plan d'intervention pour chaque enfant. Un tel plan d'intervention est un outil indispensable pour les services à la petite enfance intégrés. Ce plan doit être préparé en collaboration avec la famille et « doit présenter clairement les principaux besoins de la famille, les objectifs à atteindre, les moyens choisis pour atteindre les objectifs fixés, les résultats attendus et l'échéancier » (MSSSQ, 2004, p. 19).

Enfin, plusieurs recherches pointent vers l'intervention transdisciplinaire comme étant le style d'approche à prioriser dans les services intégrés pour la petite enfance puisque tous les professionnels partagent les rôles et les frontières des autres disciplines dans le but de mettre en place un plan de services unifié et complet (King et al., 2009; Pelletier, Tétreault et Vincent, 2005; Moore et Skinner, 2010). Selon Pelletier, Tétreault et Vincent (2005), chaque membre de l'équipe « doit posséder une connaissance théorique de base des rôles, des responsabilités et des modes d'intervention de l'autre et être capable de s'approprier différents aspects du traitement de ces disciplines » (p. 79). L'équipe doit tout de même désigner un « intervenant principal » (aussi appelé « intervenant primaire ») pour chaque enfant. En suivant une telle approche, les

personnes qui interviennent auprès de l'enfant sont moins nombreuses, mais très spécialisées, ce qui permet de réduire les coûts, tout en offrant un service de haute qualité (Pelletier, Tétreault et Vincent, 2005). L'approche transdisciplinaire permet ainsi d'éviter la fragmentation des services et favorise une continuité dans les interventions.

6.1 Exemples de services intégrés pour la petite enfance

Selon Moore et Skinner (2010), aucun pays n'a encore réussi à intégrer parfaitement tous les services que les enfants et les familles pourraient avoir besoin (bien-être, soins de santé, éducation, soutien familial, thérapie familiale, santé mentale, maternité, abus d'alcool, soutien pour les parents sans emploi, etc.). Toutefois, deux des efforts les plus notables dans l'intégration des services à la petite enfance et à la famille sont les programmes *Sure Start* au Royaume-Uni et *Toronto First Duty* au Canada. Ces deux modèles réunissent une gamme de services dans un même centre. La stratégie *Meilleur départ* en Ontario et le *Early Intervention Therapy Program* (EIT) en Colombie-Britannique visent également à optimiser le développement global de l'enfant avec une offre de services intégrés. Les provinces maritimes ont également développé des initiatives en ce sens, notamment les centres de la *Margaret and Wallace McCain Family Foundation*. Voici une description de ces différents programmes et stratégies.

- *Sure Start* (Royaume-Uni)

Sure Start a été lancé en 1998 au Royaume-Uni et avait, à ce moment-là, des similitudes avec le programme *Head Start* aux États-Unis et en Australie. Les programmes *Sure Start* visent à soutenir les jeunes enfants de 0 à 5 ans et leurs familles en intégrant des services éducatifs, de garde, de soins de santé et de soutien familial dans des milieux défavorisés (Department of Education, 2012; Moore et Skinner, 2010). L'objectif principal de ces programmes est d'améliorer la santé et le bien-être des familles et des jeunes enfants, pour que ces derniers aient une meilleure chance de réussir à l'école et plus tard dans la vie (Department of Education, 2012). Ils visent donc à réduire les inégalités, plus particulièrement pour les familles démunies, au niveau du développement de l'enfant et de la préparation à l'école, des aspirations et des

compétences parentales et de la santé des enfants et de la famille (Department of Education, 2013).

Les programmes *Sure Start* offrent un accès aux enfants et à leurs familles à des services à la petite enfance de haute qualité. Ils utilisent une approche holistique qui vise l'éducation, le soutien aux parents et les services de santé tous ensemble, et de façon coordonnée (Moore et Skinner, 2010; Department of Education, 2013). Dans chaque région, différents programmes sont mis en place selon la gamme de services existants et les besoins particuliers de la communauté. Les services de base qui peuvent être offerts sont : la sensibilisation et des visites à domicile; des services de soutien aux familles; des conseils et des soins de santé primaires et communautaires; des services de garde, de jeu et d'apprentissage de qualité pour les enfants; et des services de soutien pour la parole, le langage et la communication (Department of Education, 2013). Plus précisément, ces services peuvent inclure du soutien et des conseils prénataux, du soutien postnatal et pour l'allaitement maternel, des programmes pour les bébés et les jeunes enfants (p. ex. : massage, yoga et sessions de jeu), des programmes pour les parents (p. ex. : cours sur le rôle parental et la nutrition, groupes de pères, soutien aux familles de minorités ethniques) et des services de soutien en santé par des sages-femmes, des orthophonistes, etc. (Department of Education, 2013). Ces programmes intégrés permettent donc aux familles d'accéder à tous les services à la petite enfance dont ils ont besoin.

- *Toronto First Duty* (Ontario)

Un autre exemple d'intégration réussie est le programme *Toronto First Duty*, un modèle d'apprentissage et de soins qui répond aux besoins développementaux des enfants pour qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel (GNTO, 2013; Moore et Skinner, 2010). *Toronto First Duty* a été conçu pour offrir une plate-forme universelle pour améliorer le développement des enfants et les retombées sociales en créant un système de prestation de services qui offre un mélange homogène et intégré de services de garde, d'apprentissage, de soins et de soutien pour tous les jeunes enfants et leurs familles dans des communautés définies (Moore et Skinner, 2010). Son objectif principal est de donner le meilleur départ possible aux enfants tout en soutenant les parents pendant qu'ils

travaillent, poursuivent leurs études ou prennent soin des autres membres de la famille (McCain, Mustard et McCuaig, 2011).

Dans ce programme, une gamme de services de soutien aux enfants et à la famille est disponible à travers un seul site. C'est donc un endroit où tout le monde dans la famille peut apprendre. Les éducateurs et les autres membres du personnel travaillent en équipe pour créer le meilleur environnement d'apprentissage possible (McCain, Mustard et McCuaig, 2011). Ces différents groupes de personnes se rencontrent notamment pour discuter des besoins individuels de chaque enfant et pour planifier et coordonner les activités d'apprentissage.

- *Meilleur départ* (Ontario)

Meilleur départ est une initiative universelle pour soutenir le développement optimal de tous les enfants, tout en restant attentif aux besoins des enfants vulnérables. L'objectif principal des centres *Meilleur départ* est d'offrir des services à des communautés de façon globale, souple et intégrée pour que les enfants et leurs parents puissent accéder efficacement aux services dont ils ont besoin (Gouvernement de l'Ontario, s.d). Cette initiative utilise une approche horizontale pour servir les enfants et les familles. Les centres *Meilleur départ* permettent donc aux familles d'avoir un accès facile à une variété de services de qualité et d'être référées à un service spécialisé, le cas échéant.

Le réseau de services dans les centres *Meilleur départ* ne sont pas nécessairement offerts dans un seul endroit (intégration colocalisée), mais fonctionne tout de même sous une approche commune de gouvernance, de planification et de prises de décisions avec des résultats clairement identifiés (Gouvernement de l'Ontario, s.d.).

- *Early Intervention Therapy Program* (Colombie-Britannique)

Selon le Gouvernement de la Colombie-Britannique (2009), le but principal du *Early Intervention Therapy Program* (EIT) est d'optimiser la croissance et le développement des enfants de la naissance jusqu'à leur entrée à l'école qui ont ou qui

sont à risque d'un retard de développement ou d'invalidité. Les services offerts comprennent le dépistage, l'aiguillage (orienter, référer), l'évaluation, l'éducation et le soutien aux familles, la planification et l'organisation des services avec la famille, l'intervention thérapeutique (intervention individuelle ou de groupe, consultation, prescription ou prêt d'équipement, surveillance), la planification de la transition et de l'arrêt des services, et la sensibilisation de la communauté. Ces services sont offerts à domicile ou en milieu communautaire (p. ex. : services de garde, maternelle, centres de développement de l'enfant) par une équipe de professionnels qui comprend notamment des ergothérapeutes, des physiothérapeutes, des orthophonistes et des professionnels de soutien à la famille. Des thérapeutes agissent également comme agent de liaison entre la famille, les services de garde et les milieux communautaires. Différents professionnels de la santé et du développement de la petite enfance tels que des audiologistes, des intervenants et consultants sur le comportement, des cliniciens en santé mentale, des psychologues, des diététistes, des médecins et des infirmières en santé publique peuvent également être impliqués et faire partie de l'équipe d'intervention. La composition de cette équipe est déterminée selon les besoins uniques de l'enfant et de sa famille.

- Centres *Margaret and Wallace McCain Family Foundation* (Provinces maritimes)

Avec le soutien de la *Margaret and Wallace McCain Family Foundation* (MWMFF), les gouvernements du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard commanditent des partenariats avec les réseaux communautaires pour créer des sites intégrés de développement de la petite enfance (McCain, Mustard et McCuaig, 2011). Ces centres se trouvent dans des écoles et intègrent les services règlementés de garde, d'éducation et de santé familiale et communautaire sous un même toit. Ce modèle intégré permet d'offrir des services à l'intérieur d'un programme unique et accessible, conçu pour répondre aux besoins des enfants et de leurs familles de la période prénatale jusqu'à leur entrée à l'école (Margaret and Wallace McCain Family Foundation, MWMFF, s.d.). Pour ce faire, les services de garde, les écoles et les services de santé communautaire mettent toutes leurs ressources en commun, c'est-à-dire le personnel, les installations, les équipements, le matériel, les infrastructures administratives, etc. Les différents intervenants, avec la collaboration des parents,

planifient et réalisent les activités du programme en équipe et assurent aussi la liaison entre les familles et les ressources communautaires (MWMFF, s.d.).

Chacun des 14 centres MWMFF est unique puisqu'il prend en considération les différences régionales. Par exemple, le centre *La Boussole* à Richibucto offre des services de garde éducatifs à temps partiel et à temps plein, des cliniques de vaccination et des programmes de vie saine qui sont intégrés aux services du milieu scolaire (McCain, Mustard et McCuaig, 2011). Ce centre dessert les familles francophones du comté de Kent, mais également les familles anglophones qui désirent que leurs enfants fréquentent une école française (McCain, Mustard et McCuaig, 2011). Le centre *La Boussole* permet donc aux enfants francophones en situation minoritaire rurale d'acquérir des habiletés linguistiques en français avant qu'ils commencent l'école.

7. Conclusion

Cette recension met en évidence la nécessité des services à la petite enfance de qualité dans la préparation à l'école et la réussite scolaire des enfants. Selon la littérature, pour être efficace, un tel service doit : 1) être accessible, inclusif et universel; 2) être centré sur l'enfant et axé sur la famille; 3) avoir un ratio éducateur/enfants adéquat; 4) fournir une alimentation adéquate et de qualité; 5) fournir un environnement physique sain, sécuritaire et stimulant; 6) être doté personnel qualifié et compétent; 7) offrir un programme d'enseignement efficace; et 8) être intégré, c'est-à-dire offrir des programmes et services multisectoriels et multidisciplinaires, notamment des services de garde, d'apprentissage, de soins et de soutien pour tous les enfants et leurs familles.

Une approche intégrée dans la prestation des services à la petite enfance mène à l'accès plus facile, dans un milieu donné, à une variété de services qui répondent mieux aux besoins des enfants et à ceux de leurs familles. Selon Gilbert et Thériault (2004), l'accès à des services intégrés pour la petite enfance est également un des facteurs premiers lié au maintien et à l'épanouissement des communautés francophones. Ces communautés doivent donc mettre en place toutes les mesures nécessaires pour développer des services intégrés pour la petite enfance, d'autant plus que ces services

apparaissent comme un des moyens les plus susceptibles d'assurer une équivalence des résultats scolaires avec la majorité anglophone (Gilbert et Thériault, 2004).

D'un point de vue financier, les services et programmes à la petite enfance intégrés permettent de réduire les coûts puisqu'ils mettent en commun les ressources disponibles (personnel, installations, équipements, matériel, infrastructures administratives, etc). Pour offrir des services multisectoriels, multidisciplinaires et intégrés, les services et programmes à la petite enfance doivent toutefois compter sur le soutien, l'expertise et les ressources de différents partenaires dans la communauté (Janosz, 2014). Plusieurs programmes et stratégies ont réussi à offrir des services intégrés pour les jeunes enfants et leurs familles à travers un centre ou un service à la petite enfance. Cette recension a retenu cinq exemples de programmes ou de stratégies ayant connu du succès : *Sure Start* au Royaume-Uni, *Toronto First Duty* en Ontario, *Meilleur départ* en Ontario, *Early Intervention Therapy Program* en Colombie-Britannique et les centres *Margaret and Wallace McCain Family Foundation* dans les provinces maritimes.

Cette recension dégage aussi certaines orientations quant aux pratiques et interventions préscolaires à privilégier pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Pour améliorer leurs chances de réussir à l'école et plus tard dans la vie, les enfants et leurs familles doivent avoir accès (et fréquenter) des services à la petite enfance livrés au sein d'un programme d'enseignement personnalisé, structuré et axé sur le jeu, qui vise le développement global de l'enfant. En contexte minoritaire francophone, ce programme doit également cibler les dimensions de la culture et de l'identité. Les espaces dans les services à la petite enfance doivent aussi être aménagés de sorte à être sécuritaires, tout en répondant aux besoins des enfants et en stimulant leur motivation à apprendre. Pour être efficaces, les services à la petite enfance doivent également être dotés d'un personnel stable et mettre l'accent sur les enfants à besoins particuliers ou vulnérables. Ces derniers doivent aussi avoir accès à un soutien particulièrement intensif jusqu'à leur entrée à l'école.

Enfin, les services à la petite enfance doivent être facilement accessibles pour les parents et doivent offrir des programmes et des services qui répondent aux besoins

multiples des enfants et de leurs familles. Ils doivent donc, idéalement, intégrer tous les services offerts sous un même toit, en impliquant des professionnels de différentes disciplines. Pour ce faire, les services à la petite enfance doivent établir des partenariats avec les organisations dans leur communauté qui comptent déjà sur ce type de ressources.

8. Références

- Ahnert, L. et Lamb, M. E. (2011). *Child Care and Its Impact on Young Children (2-5)*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- Alberta Health and Wellness (2011). *Let's Talk About the Early Years*. Office of the Chief Medical Officer of Health.
- Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick (AFPNB) (s.d.). Étude des besoins en matière d'interventions sociales auprès de la petite enfance francophone du Nouveau-Brunswick. Repéré à : http://www.afpnb.ca/index.cfm?Voir=sections&Id=11121&M=3060&Repertoire_No=2137989555
- Barnett, W. S. et Ackerman, D. J. (2006). Costs, Benefits, and Long-Term Effects of Early Care and Education Programs: Recommendations and Cautions for Community Developers. *COMMUNITY DEVELOPMENT: Journal of the Community Development Society*, 37(2), 86-100
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-23.
- Bennett, J. (2011). Child care – Early childhood education and care. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- Braveman, P., Sadegh-Nobari, T. et Egerter, S. (2008). Early Childhood Experiences : Laying the Foundation for Health Accross a Lifetime. Issue brief 1. Robert Wood Johnson Foundation Commission to Build a Healthier America.
- Britto, P. R. et Limlingan, M. C. (2012). *School Readiness and Transitions : A companion to the Child Friendly Schools Manual*. New York : United Nation Children's Fun (UNICEF).
- Centre de ressources Meilleur départ (2011). *Guide sur la bonne voie*. Toronto : Health Nexus Santé.

- Connor, C. M. et Morrison, F. J. (2014). Services or Programs that Influences Young Children's Academic Success and School Completion. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Department for Education (2012). *The impact of Sure Start Local Programme on seven year olds and their families*. United Kingdom : National Evaluation of Sure Start Team.
- Department for Education (2013). *Sure Start children's centres statutory guidance*. United Kingdom.
- Duguay, R.-M. (2011). *Qualité des services à la petite enfance : quelques considérations particulières en milieu francophone minoritaire*. Groupe de recherche en petite enfance (GRPE). Université de Moncton.
- Durand, D. et Guay, D. (2011). *Cadre de référence du programme Interventions précoces 2010-2015*. Québec : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE) (2009). *Préparation à l'école*.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). (s.d.). L'éducation en contexte minoritaire francophone.
- Finn J. D. (2001). Class-size reduction in grades K-3. Dans: Molnar A, dir. *School reform proposals: The research evidence*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing, 7-48.
- Flanagan, K. (2011). *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants : Relations, environnements et expériences*. Île-du-Prince-Édouard : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Gilbert, A. et Thériault, J. Y. (2004). Vers l'institutionnalisation des services à la petite enfance francophone : entre judiciarisation et compromis politique. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 155-172.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (2009). *Early Intervention Therapy Program Guidelines*. Ministère du développement de l'enfance et de la famille.

- Gouvernement de l'Ontario (2006). *The Kindergarten Program*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario
- Gouvernement de l'Ontario (2013). *Ontario Early Years Policy Framework*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario
- Gouvernement de l'Ontario (s.d.). Building our Best Future. Realizing the Vision of Ontario Best Start Child and Family Centres. An update. Ministère des services à l'enfance et à la jeunesse. Repéré à : <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/english/documents/topics/earlychildhood/bestStartUpdate2011-en.pdf>
- Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) (2012). *Success in Early Childhood : How Do We Get There? Early Childhood Development*. Northwest Territories : Department of Health and Social Services.
- Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) (2013). *A framework for Early Childhood Development in the Northwest Territories*. Departments of Education Culture and Employment and Health and Social Services.
- Hauser-Cram, P. (2014). Services or Programs that Influence Young Children (0-5) and Their School Completion/Academic Achievement, Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- Janosz, M. (2014). Links between Early Childhood Development and School Completion: Comments on Vitaro, Smith, and Hymel and Ford. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- King, G. et al. (2009). The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services. *Infants & Young Children*, 22(3), 211-223.
- La Fondation de psychologie du Canada (s.d.). Fact Sheet #3: Self-regulation. Repéré à : http://www.psychologyfoundation.org/pdf/KHST_Factsheets/KHST_FINAL_E_Factsheet_3_web.pdf
- Ma, X., Nelson, F. N., Jianping, S. et Krenn, H. Y. (2015). Effects of preschool intervention strategies on school readiness in kindergarten. *Educ Res Policy Prac*. 14, 1-17.
- Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF) (s.d.). Integrated Children's Centres in Atlantic Canada. Repéré à <http://mwmccain.ca/about-us/what-we-do/integrated-childrens-centres-atlantic-canada/>
- McCain, M. N., Mustard, J. F. et McCuaig, K. (2011). *Early Years Study 3 : Making*

Decisions Taking Actions. Toronto: Margaret & Wallace McCain Family Foundation.

- McCartney, K (2007). Current research on child care effects. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- Melhuish, E. (2012). Programmes préscolaires. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSSQ) (2004). *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité. Résumé du cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moore, T. et Skinner, A. (2010). *An integrated approach to early childhood development*. Melbourne, Australie : Centre for Community Child Health.
- Ou, S.-R. et Reynolds, A. J. (2014). Preschool Education and School Completion. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- Plante, M.-A., Robitaille, J. et Issalys, G. (s.d.) *Un service de garde éducatif à la petite enfance qui prend racine dans sa communauté : Guide pratique et stratégique à l'intention des municipalités*. Québec : Carrefour action municipale et famille.
- Pelletier, M.-E., Tétreault, S. et Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16(1&2), 75-95.
- Rosenberg, S, Zhang, D, Robinson, C. (2008). Prevalence of developmental delays and participation in early intervention services for young children. *Pediatrics* 121, 503-1509.
- Smith, A. B. (2014). School Completion/Academic Achievement-Outcomes of Early Childhood Education. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).
- Table nationale en développement de la petite enfance francophone (TNDPEF) (2007). *Cadre national de collaboration en développement de la petite enfance francophone en contexte minoritaire au Canada*. Programme de partenariats pour le développement social de Ressources humaines et Développement social Canada.
- Vitaro, F. (2014). School success. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (CEDJE/RSC-DJE).