



.....
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL
DES JEUNES ENFANTS AU QUÉBEC
.....

UNE VISION PARTAGÉE POUR DES INTERVENTIONS CONCERTÉES

RECHERCHE ET RÉDACTION

Paule Belleau

Véronique Martin

Direction du développement des enfants

Direction générale des politiques

Ministère de la Famille

COMITÉ DE RÉDACTION

Louise April

Direction des jeunes et des familles

Direction générale des services sociaux

Ministère de la Santé et des Services sociaux

Christiane Bourdages-Simpson

Direction de la formation générale des jeunes

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Caroline Caux

Service de développement, d'adaptation et d'intégration sociale

Direction générale de la santé publique

Ministère de la Santé et des Services sociaux

Marie-Josée Larochelle

Direction des jeunes et des familles

Direction générale des services sociaux

Ministère de la Santé et des Services sociaux

Pauline Thiboutot

Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

COLLABORATION

Patricia Bonin, Marie-Agnès Lebreton, Mario Régis

Avenir d'enfants

CONCEPTION ET RÉALISATION INFOGRAPHIQUE

Jacques Leclerc

Direction des communications

Ministère de la Famille

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE SUGGÉRÉE

Ministère de la Famille (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux), Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées, Ministère de la Famille, 2014, 29 p.

Ce texte a été produit dans le cadre des travaux du comité des répondants ministériels en matière de développement des jeunes enfants. Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont commenté des versions antérieures de ce texte et qui ont contribué à l'enrichir, et plus particulièrement ces chercheuses du domaine de la petite enfance : madame Nathalie Bigras de l'Université du Québec à Montréal, madame Claire Chamberland de l'Université de Montréal, madame Caroline Bouchard de l'Université Laval, madame Julie Myre-Bisaillon de l'Université de Sherbrooke et madame Julie Poissant de l'Institut national de santé publique du Québec.

Ce document est accessible sur le site Internet du ministère de la Famille :

www.mfa.gouv.qc.ca

ISBN (PDF) : 978-2-550-70343-3

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2014

© Gouvernement du Québec

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	5
1. Le développement global de l'enfant de 5 ans ou moins.....	7
1.1 Le développement physique et moteur.....	8
1.2 Le développement affectif.....	9
1.3 Le développement social.....	10
1.4 Le développement cognitif.....	11
1.5 Le développement langagier.....	11
2. Ce qu'on entend par « préparation à l'école ».....	13
2.1 Le contexte québécois de développement et d'apprentissage pour les jeunes enfants en milieux éducatifs.....	14
2.2 L'importance du jeu pendant la petite enfance.....	15
3. Une approche écosystémique.....	17
3.1 L'enfant, sa famille et la communauté.....	17
3.1.1 L'enfant.....	18
3.1.2 La famille.....	18
3.1.3 La communauté.....	19
3.1.4 Les liens entre les systèmes.....	20
3.1.5 Les organismes régionaux et nationaux.....	21
Conclusion.....	23
Annexe.....	25
Bibliographie.....	27

INTRODUCTION

Assurer le bien-être des enfants d'âge préscolaire, en soutenant le développement de leur plein potentiel, est une responsabilité partagée entre les parents, la famille, la communauté et les gouvernements. Toutes les régions du Québec se mobilisent actuellement pour soutenir ce développement. Cette mobilisation a aussi pour but d'assurer aux enfants une bonne préparation à l'école et à la vie, un enjeu d'importance pour la persévérance scolaire et la réussite éducative.

C'est dans ce contexte que le ministère de la Famille, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) ont jugé pertinent de diffuser et de promouvoir une vision commune du développement global des enfants de 5 ans et moins et des conditions qui le favorisent. L'organisme Avenir d'enfants (AE)ⁱ a également contribué à la réflexion et collaboré à l'élaboration de ce document.

Cette vision commune aborde le type d'intervention à privilégier pour soutenir, de façon cohérente, le développement des jeunes enfants et valorise la concertation de tous les acteurs concernés pour l'élaboration d'offres de service complémentaires à l'intention des jeunes enfants et de leur famille.

Cette vision du développement global des jeunes enfants réitère les principes sur lesquels reposent les encadrements existants en matière de développement des jeunes enfants : le programme éducatif des services de garde du Québec et les programmes de l'éducation préscolaire, notamment. Ces principes sont également valorisés dans le cadre de mesures telles que les Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance (SIPPE) à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité, définis par le MSSS et déployés dans tous les centres de santé et de services sociaux (CSSS) du Québec, et le Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture (PAELE), piloté par le MELS.

Cette vision privilégie l'apprentissage actif des jeunes enfants en interaction avec un environnement stimulant et varié, qui les incite à se mobiliser dans tous les domaines de leur développement (physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier), ce qui contribue à leur développement global. Elle met en valeur les contextes axés sur l'exploration et le jeu amorcé par l'enfant, lesquels sont accompagnés, soutenus et enrichis par l'adulte, plutôt que sur l'instruction directe. Le jeu répond à un besoin impératif des jeunes enfants et constitue un droit selon la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). La présente vision reconnaît aussi l'importance fondamentale de respecter, avant tout, le rythme de développement individuel du jeune enfant ainsi que ses besoins et ses champs d'intérêt, pour assurer son bien être et nourrir son plaisir d'apprendre. Le jeune enfant évoluant dans un contexte favorable à son développement global construit, tout naturellement, les bases nécessaires à sa réussite éducative. Il possède une curiosité naturelle qu'il est essentiel de préserver et d'alimenter par des activités signifiantes^{48, 59}.

La vision présentée ici met également en valeur l'importance de la concertation entre les organismes qui contribuent au développement des jeunes enfants. Cette concertation est actuellement une réalité extrêmement porteuse dans nombre de régions et de localités du Québec et est appelée à s'accroître au cours des prochaines années.

ⁱ Avenir d'enfants est une organisation à but non lucratif issue d'un partenariat entre le gouvernement du Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon. Elle administre la contribution de ces deux partenaires qui vise à favoriser le développement global des enfants âgés de 5 ans et moins vivant en situation de pauvreté. Afin que chacun d'eux ait toutes les chances d'avoir un bon départ dans la vie et soit prêt à entreprendre avec succès son cheminement scolaire, Avenir d'enfants soutient financièrement et accompagne des communautés locales ainsi que des promoteurs de projets en transfert et appropriation de connaissances.

6 Cette vision partagée offre donc des repères pour soutenir la planification d'actions concertées, cohérentes et bénéfiques pour le développement global des enfants de 5 ans et moins dans les services de garde, les classes préscolaires, les haltes-garderies, les services de santé et de services sociaux, les organismes communautaires Famille, les services communautaires et de loisir, les services de garde scolaires et dans tous les autres milieux que les jeunes enfants sont appelés à fréquenter. En conséquence, les acteurs nationaux, régionaux et locaux sont invités à travailler ensemble en s'appuyant sur le présent document pour guider leurs choix d'actions les plus favorables au développement des jeunes enfants, en assurant la continuité des interventions mises en place auprès de ces derniers et de leur famille, lorsqu'ils :

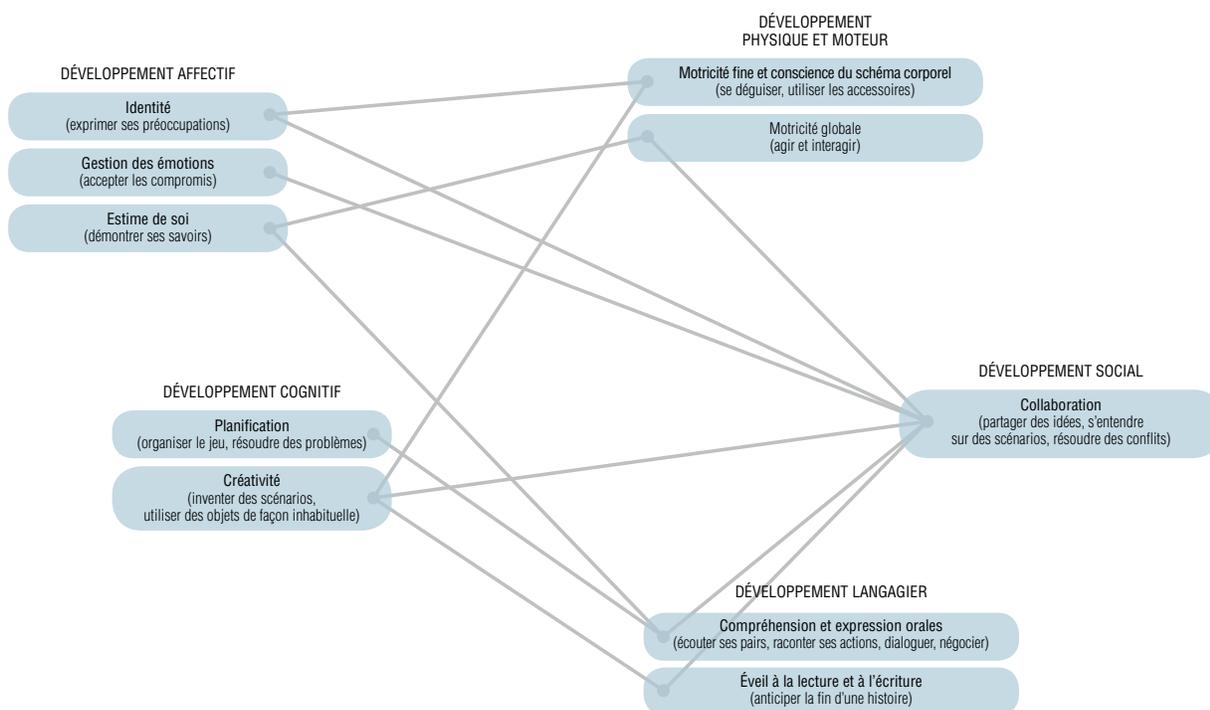
- élaborent des politiques et des programmes ou mettent en œuvre des mesures destinées aux enfants de 5 ans et moins et à leur famille;
 - mettent en place une offre de service régionale concertée, destinée aux jeunes enfants et à leur famille, ou soutiennent l'intervention des acteurs locaux;
 - conçoivent des planifications ou des plans d'action locaux pour créer des environnements propices au développement global des enfants de 5 ans et moins;
 - interviennent directement auprès des enfants de 5 ans et moins et de leur famille.
-

1. LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT DE 5 ANS OU MOINS

Le développement du jeune enfant est un processus : « global, dans la mesure où chacune des composantes du développement forme un tout, soit la personne qu'est l'enfant; intégral, dans le sens où chaque dimension s'inter-influence et s'intègre l'une à l'autre de manière à former ce tout, à l'image des pièces d'un casse-tête que l'on assemble pour le reconstituer¹² ».

L'expression « développement global » fait donc référence à la façon toute particulière dont le jeune enfant se développe et réalise des apprentissages dans tous les domainesⁱⁱ simultanément. Elle évoque également les domaines physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier dans lesquels il se développe et leur influence mutuelle.

INFLUENCES POSSIBLES ENTRE LES DOMAINES DE DÉVELOPPEMENT PENDANT LE JEU SYMBOLIQUE



Le schéma ci-dessus présente un exemple d'activité riche, le jeu symbolique, qui permet à l'enfant de se développer dans chacun des domaines simultanément. Les traits qui relient les éléments évoquent des influences entre les domaines de développement qui pourraient se manifester pendant le jeu des enfants. Ces influences possibles sont évidemment incomplètes et pourraient varier en fonction du jeu en cours.

ii Dans le présent document, le terme « domaine » est l'équivalent du terme « dimension » employé pour désigner les différents aspects du développement des jeunes enfants dans le programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance*.

8 Une planification d'activités susceptibles d'engager l'enfant dans sa globalité est une avenue à privilégier. Si des difficultés importantes vécues par un enfant dans l'un ou l'autre des domaines du développement sont décelées, des activités qui visent son développement global devraient être mises en place, en même temps que seraient ciblés des habiletés, des savoirs ou des attitudes à soutenir de façon plus particulière et intensive. Tous les enfants ont besoin de se développer dans tous les domaines, quelles que soient leurs difficultés.

Le jeu symboliqueⁱⁱⁱ avec des pairs est un bel exemple d'activité permettant à l'enfant de mobiliser ses habiletés dans plusieurs domaines à la fois. Dans ce contexte, l'enfant raffine, entre autres, son langage, tout en apprenant à coordonner son action avec celle des autres. Il résout des problèmes en faisant appel à ses capacités cognitives, il utilise sa motricité fine pour boutonner son déguisement ou lacer ses souliers et il construit peu à peu son identité en exprimant ses préoccupations.

Pour décrire le développement global, il est nécessaire d'aborder distinctement les domaines qui le composent, chacun d'eux intervenant à des degrés divers, selon les champs d'intérêt de l'enfant, les activités auxquelles il s'adonne et l'environnement dans lequel il grandit. De brèves descriptions de ces domaines sont présentées dans les pages suivantes. Le tableau de termes équivalents qui est fourni en annexe a également été produit afin de faciliter les échanges intersectoriels au sujet du développement des jeunes enfants.

1.1 LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOTEUR^{iv}

L'être humain existe et interagit au sein de son environnement avec ses sens et tout son corps. Le développement physique et moteur fait référence aux besoins physiologiques (par exemple alimentation, sommeil), physiques (santé et sécurité), sensoriels (vue, toucher, ouïe, etc.) et moteurs (motricité globale et fine) de l'enfant. C'est à travers ce domaine de développement que l'enfant découvre la variété des actions et des possibilités de son corps. Il devient de plus en plus habile à adapter ses actions aux exigences de l'environnement, accroissant par la même occasion son autonomie (par exemple, sa capacité de se déplacer, de manipuler des objets). « D'autres composantes orientent le développement de la motricité fine et globale, dont le schéma corporel, la latéralité, l'organisation spatiale, l'organisation temporelle et le contrôle de l'équilibre⁴⁰. »

Le développement moteur du jeune enfant est fondamental pour plusieurs raisons. Plus ses habiletés de locomotion (marcher, ramper, courir, etc.) et ses habiletés fondamentales du mouvement (lancer, attraper, frapper du pied, etc.) se développent, plus ses capacités d'explorer certains aspects de l'environnement dans lequel il se trouve évoluent. L'enfant affine peu à peu le contrôle qu'il exerce sur son corps (son tonus musculaire, sa posture, sa coordination, etc.), devient plus confiant en ses capacités physiques, ce qui peut l'encourager à adopter un mode de vie physiquement actif qui perdurera jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte. Le développement moteur a une influence sur le développement de ses autres capacités : affective par l'autonomie que ses nouvelles habiletés motrices lui confèrent; cognitive par l'exploration des relations de cause à effet et l'adaptation à l'environnement que sa motricité lui permet; sociale par le jeu avec ses pairs³⁴. De plus, « les jeux moteurs permettraient de développer les zones du cerveau responsables du contrôle cognitif et comportemental, en plus des habiletés motrices²⁰ ».

iii « Les jeux symboliques consistent [...] à faire semblant. Ils sont très présents chez les enfants de 2 à 7 ans environ et servent à exprimer la réalité telle que la perçoit et surtout la ressent l'enfant (jouer à la maman, au magasin, au docteur)⁴¹. »

iv L'emploi du mot « motricité » pour désigner ce domaine du développement humain est largement répandu. Les termes « sensorimoteur » et « développement psychomoteur » sont aussi utilisés pour parler du développement physique du jeune enfant.

En outre, selon Burdette et Whitaker (2005, p. 48), « les occasions de résolution de problème qui sont vécues dans les jeux moteurs peuvent aussi favoriser les fonctions exécutives et les habiletés cognitives de haut niveau qui impliquent l'attention et d'autres fonctions cognitives, telles que la planification et l'organisation de l'information, et soutiennent la prise de décision⁴ ». Certains auteurs démontrent par ailleurs que les habiletés de déplacement sont positivement liées au rendement ultérieur en écriture⁵⁰. Pour soutenir le développement physique et moteur du jeune enfant, il est essentiel de lui fournir, tous les jours, à l'intérieur comme à l'extérieur, plusieurs occasions de faire des jeux actifs. Le jeu actif correspond à « toute activité ludique qui entraîne un mouvement, en sollicitant différentes parties du corps de l'enfant et selon des intensités variées⁴⁰ ». L'intervention sur le plan physique et moteur amène l'adulte à soutenir l'enfant pour l'aider à relaxer avant la sieste, à développer son goût et ses préférences alimentaires, à mettre ses souliers ou à utiliser seul sa cuillère et sa fourchette, etc. L'intervention vise aussi à le sensibiliser à l'importance de prendre soin de son corps, de bouger fréquemment et d'agir en toute sécurité. Enfin, l'intervention l'incite à prendre confiance en ses moyens, soutient son autonomie et contribue à son estime de soi.

1.2 LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

Le développement affectif du jeune enfant prend appui sur l'attachement, qui s'enracine dans les relations chaleureuses, stables et sécurisantes tissées d'abord avec ses parents, puis avec des adultes signifiants⁶⁴. Cet attachement favorise la confiance en soi de l'enfant, sa motivation à explorer et son autonomie. Il apprend, petit à petit, par les réponses qu'il reçoit, qu'il peut compter sur la disponibilité des adultes qui prennent soin de lui pour obtenir de l'aide en cas de besoin et du soutien dans la gestion de ses émotions. L'attachement permet donc au jeune enfant d'explorer son environnement avec confiance et de renforcer ses capacités dans tous les domaines. Le développement affectif inclut aussi la construction de l'identité de l'enfant, qui se forme au fur et à mesure des expériences; les interactions vécues et les pressions de l'environnement influent sur le développement de cette identité¹. D'autres éléments du domaine affectif lui permettent d'envisager avec enthousiasme les nouveaux apprentissages et de s'adapter à de nouvelles situations : sa capacité d'exprimer ses émotions et son aptitude à affirmer cette identité en faisant valoir ses préférences et ses goûts, par exemple, son sentiment de compétence et la conscience de sa propre valeur à la base de son estime de soi et de sa motivation.

Les acquis réalisés par l'enfant dans le domaine affectif au cours de la petite enfance favorisent le développement d'attitudes appropriées à l'apprentissage. Le développement affectif permet à l'enfant de construire sa confiance en sa capacité d'apprendre, de trouver le courage de faire des erreurs, de persévérer dans la répétition d'un geste parce qu'il sait pouvoir le maîtriser, de chercher des stratégies variées pour arriver à ses fins. Ces capacités influent sur son développement dans les autres domaines en lui permettant, par exemple, de s'exprimer oralement sans peur du ridicule (développement langagier), de prendre sa place dans le groupe (développement social), de faire valoir son point de vue pour que les autres le considèrent (développement cognitif), de prendre des risques physiques calculés (développement physique et moteur) lors des sorties à l'extérieur.

L'intervention touchant le domaine affectif suppose d'abord d'offrir un contexte de développement et d'apprentissage chaleureux, accueillant et sécuritaire au sein duquel chacun peut faire sa place. « L'enfant doit vivre de nombreuses expériences de réussite pour prévenir les problèmes de motivation et d'apprentissage. Pour que cela se réalise, les parents et les enseignants doivent intervenir directement sur les divers éléments qui composent un apprentissage et, en premier lieu, ils doivent favoriser l'estime de soi²⁶. » L'enfant a aussi besoin d'occasions de faire des choix pour explorer ses propres champs d'intérêt, ses

goûts et définir peu à peu son identité. En vivant des expériences inédites pour lui, il apprend à faire face à la nouveauté. Le personnel éducateur^v soutient par ailleurs l'enfant dans le contrôle de ses émotions¹², en l'aidant à les nommer et à trouver des stratégies pour se calmer au besoin. Notons que le jeu symbolique est particulièrement propice au soutien du développement affectif parce qu'il permet à l'enfant d'intégrer la gestion de ses émotions dans un contexte sécurisant (faire semblant). Le dialogue avec les parents et l'observation attentive de l'enfant orientent, au jour le jour, les interventions planifiées pour soutenir son développement affectif.

1.3 LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Dans son développement social, le jeune enfant apprend notamment à construire des relations harmonieuses avec les autres, à communiquer ses émotions de façon socialement acceptable¹², à tenir compte de la perspective des autres avant d'agir, à résoudre des conflits, à coopérer et à participer activement à la vie de groupe. L'enfant, au contact de ses pairs, apprend à diversifier son répertoire comportemental⁶¹. Le développement social conduit le jeune enfant à se familiariser avec les règles de vie, à en comprendre l'utilité et à les appliquer. Le développement social soutient ainsi l'intégration du jeune enfant à la vie en collectivité.

L'enfant épanoui sur le plan social est en mesure de se faire des amis et s'adapte plus facilement aux divers contextes au sein desquels il évolue (famille, services éducatifs, services des loisirs, halte-garderie, etc.). Le développement du langage favorise le développement social puisque c'est surtout par le langage que les liens entre les personnes s'établissent et se tissent. Le développement social soutient le développement cognitif en permettant à l'enfant d'exprimer un point de vue divergent de façon constructive, en l'aidant à reconnaître ses erreurs de raisonnement et à opter pour la solution proposée par un autre enfant, par exemple. Il contribue à son succès dans les jeux moteurs et physiques en le disposant, notamment, à adopter des attitudes appropriées avec ses partenaires de jeu. Le développement social permet également de résoudre des problèmes de nature interpersonnelle. Enfin, lorsque l'enfant devient habile à entrer en relation avec les autres et à trouver des solutions aux conflits, il nourrit sa confiance en lui-même et affirme son identité, ce qui participe à son développement affectif.

Les jeux et les activités de la vie quotidienne offrent toutes les occasions nécessaires pour soutenir les jeunes enfants dans le domaine social. L'intervention conduit à leur offrir des modèles de bons comportements (par exemple, utiliser la parole plutôt que les gestes pour signifier son opposition) et à développer avec eux diverses stratégies pour gérer leur collaboration (par exemple, tours de rôle, partage des jouets) et leurs conflits (par exemple, étapes de résolution de conflits, pour les plus vieux, réparation de torts ou acceptation des excuses d'un pair, pour les plus jeunes). Les activités qui obligent les enfants à collaborer entre eux leur permettent aussi de se familiariser avec la coopération (par exemple, la décoration, en sous-groupes, d'une seule grande boîte de carton en guise de castelet). L'intervention conduit par ailleurs à partager avec eux, selon leurs capacités, la définition des règles de vie dans le groupe et la prise de décision.

^v Dans ce document, l'expression « personnel éducateur » et le terme « intervenant » sont inclusifs. Ils désignent les enseignantes, les éducatrices et les responsables d'un service de garde en milieu familial ainsi que tous ceux et celles qui travaillent auprès des enfants dans les organismes communautaires, les services de loisir, etc.

1.4 LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Le développement cognitif comprend notamment l'acquisition des connaissances, les mécanismes d'apprentissage, la conceptualisation, les liens de causalité, la flexibilité mentale, ainsi que l'éveil à la lecture et à l'écriture, aux mathématiques, aux sciences et à la technologie. Intervenir dans le domaine cognitif amène à favoriser, chez l'enfant, la réflexion, le raisonnement et la créativité. L'usage de stratégies variées lui permettant de résoudre des problèmes ainsi que l'exercice de sa capacité d'attention, de mémorisation et de planification contribuent aussi au développement cognitif du jeune enfant.

Le développement cognitif se réalise dans l'interaction entre l'enfant et son environnement physique et social⁴¹. Dans un milieu de vie riche, stimulant et varié, l'enfant peut manipuler des objets, dont il découvre les caractéristiques et qu'il organise en catégories, développant ainsi graduellement sa capacité d'abstraction⁵. En observant l'effet de ses gestes sur les objets, l'enfant établit graduellement des relations de cause à effet²⁷. Ses jeux et ses échanges avec les autres enfants (développement social) l'amènent par exemple à observer, à anticiper, à imiter, à négocier et à se poser des questions. Par le langage, il élabore sa pensée¹². Il trouve des façons variées de faire les choses (développement physique et moteur). Lorsque l'adulte aide le jeune enfant à prendre conscience de ses apprentissages, le développement cognitif est source de fierté pour lui (développement affectif) qui découvre, jour après jour, de nouveaux moyens de répondre à ses questions et de trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

Les jeux et les activités quotidiennes offrent de multiples occasions et des contextes signifiants pour se développer sur le plan cognitif. Par le jeu, l'enfant construit les concepts mathématiques de base en classifiant ou en sériant le matériel avec lequel il joue^{20, 35}, alors que la lecture interactive est propice à la mémorisation, à l'acquisition de connaissances générales et à la prise de conscience du plaisir éprouvé à l'écoute d'une histoire. L'accompagnement visant à présenter à l'enfant des situations l'obligeant à résoudre un problème, à le soutenir dans la planification de certaines activités, à lui faire prendre conscience des stratégies qu'il utilise pour arriver à ses fins et à enrichir son jeu est essentiel à son développement global. En somme, toutes les activités qui soutiennent sa capacité de réflexion et de raisonnement sont fondamentales.

1.5 LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Chez les jeunes enfants, la communication est d'abord non verbale. Le langage verbal se développe progressivement, la capacité de comprendre progressant plus rapidement que la capacité de parler^{22, 6}. Le langage verbal permet à l'enfant d'entrer en relation avec les autres, ce qui contribue à l'actualisation de sa participation sociale. Les différents langages artistiques (arts plastiques, musique, danse et théâtre) peuvent aussi être inclus dans ce domaine. L'éveil à la lecture et à l'écriture, que l'on associe parfois au domaine cognitif, est étroitement lié au développement langagier et le favorise. Cet éveil se veut une sensibilisation à l'utilité et à l'intérêt de la communication écrite et constitue une porte ouverte sur l'imaginaire, en plus de favoriser l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant.

Le développement langagier est essentiel à la compréhension dans tous les domaines d'apprentissage²². Un enfant dont le vocabulaire est varié et précis aura plus de facilité à faire des liens entre des éléments divers, ce qui contribue à son développement cognitif. Le développement du langage et de la représentation symbolique est renforcé par la vie en groupe et stimulé par les nombreuses interactions vécues par l'enfant, sans compter que les enfants habiles à s'exprimer choisissent des stratégies plus socialement adéquates pour se faire comprendre (développement social). Par le langage, l'enfant peut également faire connaître

sa personnalité, ses besoins et ses champs d'intérêt, son point de vue, etc. (développement affectif). Enfin, la compréhension du langage contribue à l'autonomie physique de l'enfant puisqu'il soutient sa compréhension des consignes verbales (développement moteur).

L'adulte soutient le développement du langage d'abord en parlant, l'enfant ayant besoin d'entendre parler pour apprendre à parler à son tour. L'intervention consiste ainsi à converser avec l'enfant, à répéter ses paroles, à les reformuler au besoin avec un vocabulaire plus approprié, à expliquer le sens d'un mot nouveau et à jouer avec le langage à l'aide de chansons et de comptines¹². Elle conduit à offrir plusieurs moments d'expression sous toutes ses formes – par la parole, les arts visuels, la danse, la musique et le théâtre – et à donner des occasions signifiantes et variées de dialoguer avec ses pairs. Chaque moment de la journée peut être utilisé pour soutenir le développement du langage de l'enfant. Il importe, pour en tirer profit, d'observer attentivement les enfants en vue de planifier des interventions qui répondent à leurs besoins individuels d'élargir leur vocabulaire ou de s'exprimer en utilisant plusieurs mots par exemple. Il importe également de leur donner souvent l'occasion de s'exprimer dans un climat accueillant et chaleureux. De plus, c'est dans le jeu que l'enfant s'approprie le langage entendu³⁸.

« Des études ont montré (Goodman, 1990; Strickland et Mandel-Morrow, 2000) qu'il existe une période propice à l'apprentissage d'habiletés en lecture et en écriture, soit de la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans. Pendant cette période précise, les éducatrices peuvent offrir aux enfants des expériences littéraires qui leur permettront d'acquérir une base solide pour leurs apprentissages ultérieurs et qui les aideront à trouver les réponses à leurs questions en lien avec le monde de l'écrit, qui les intrigue grandement¹⁸. » L'intervention dans le domaine de l'éveil à la lecture et à l'écriture fait vivre aux jeunes enfants des expériences variées d'interaction avec les livres, pour leur faire comprendre pourquoi on lit et on écrit, comment le système de l'écriture fonctionne et comment on apprend à lire et à écrire au moyen, notamment, de la conscience phonologique¹⁸.



« Viser le développement global de l'enfant, cela signifie lui donner l'occasion de se développer dans tous les domaines : affectif, physique et moteur, social, cognitif et langagier. C'est accorder une égale importance à chacun d'entre eux et reconnaître qu'ils sont étroitement interreliés. Si de nombreux chercheurs ont démontré que ce développement suit un ordre ou une séquence relativement prévisible, on sait qu'il n'est toutefois pas linéaire ou régulier, c'est-à-dire qu'il se fait parfois en accéléré, parfois au ralenti et parfois en dents de scie. Des situations nouvelles ou des difficultés, importantes ou non, peuvent parfois même engendrer des régressions dans ce développement⁴¹. » Intervenir adéquatement auprès d'un enfant, c'est avoir à cœur le développement de son plein potentiel, sans chercher à l'accélérer outre mesure. Le respect des besoins et du rythme propres à chacun est essentiel⁴⁸.

2. CE QU'ON ENTEND PAR « PRÉPARATION À L'ÉCOLE »?

Au Québec, pour être prêt à entreprendre son parcours scolaire, l'enfant n'a pas besoin de connaître toutes les lettres^{vi} ou de savoir compter jusqu'à 100. Il a plutôt besoin :

- d'avoir vécu des succès dans ses apprentissages, pour avoir confiance en ses compétences;
- d'apprendre à persévérer devant des difficultés pour être en mesure de faire face aux défis que pose tout apprentissage;
- de savoir entrer en contact avec les autres pour pouvoir se faire des amis et s'adapter facilement dans un nouveau milieu;
- de connaître les comportements socialement acceptables pour exprimer ses émotions;
- de savoir s'arrêter pour écouter et mémoriser les consignes qu'il est appelé à appliquer par la suite;
- d'interagir avec les livres et de s'intéresser à l'écriture parce qu'il est en contact quotidiennement avec l'écrit, en comprend l'utilité et en connaît le plaisir;
- de jouer avec les nombres et les concepts;
- d'avoir développé, dans ses jeux et ses activités de tous les jours, les habiletés, les attitudes et les comportements qui faciliteront son adaptation au monde scolaire;
- etc.

Toutefois, la préparation à l'école est souvent considérée, à tort, comme le résultat de l'acquisition d'une série d'habiletés scolaires. Une approche éducative fondée sur le développement global et respectueuse du rythme et des besoins de chacun, telle celle promue dans les encadrements pédagogiques des différents ministères, est à privilégier pour préparer les enfants à passer des milieux de garde ou de la maison aux classes préscolaires, mais surtout, pour nourrir leur curiosité et construire les bases d'une motivation à apprendre durable. En outre, « il ne suffit pas de se demander si l'enfant est prêt à s'intégrer au milieu scolaire (...), mais également si l'école est prête (...) à accueillir l'enfant avec les caractéristiques qui lui sont propres¹⁶ ».

Ainsi que l'écrit Marie Moisan, nombre de « recherches ont établi les liens entre d'une part, le développement des enfants dans différents domaines avant leur entrée à l'école et, d'autre part, leur réussite scolaire ultérieure. Parler d'enfant "prêt" ou "pas prêt" pour l'école semble renvoyer à des caractéristiques intrinsèques et statiques de l'enfant, des caractéristiques qui sont le plus souvent formulées comme des incapacités : l'enfant ne maîtrise pas suffisamment le langage, l'enfant a des problèmes de comportement... Or, la "préparation à l'école" est en grande partie le fruit des expériences vécues par les enfants dans leur environnement, elle n'est ni intrinsèque ni immuable. Par ailleurs, même si tous les enfants avaient accès aux meilleures expériences éducatives, il existerait encore des différences entre leurs besoins, leurs rythmes et leurs niveaux de développement, et l'école devrait composer avec ces différences. Par exemple, les enfants qui sont les plus jeunes à l'entrée à la maternelle sont plus souvent que les autres diagnostiqués comme ayant un déficit de l'attention ou un problème d'hyperactivité. Pour expliquer cela, des chercheurs émettent l'hypothèse que les enseignants ont parfois des attentes relatives au comportement qui ne prennent pas en compte le niveau variable de développement des enfants (Elder, 2010). Ces niveaux varient notamment en fonction de l'âge⁴⁷ ».

vi Au Québec, la capacité de reconnaître les 26 lettres est un contenu d'acquisition obligatoire à la fin de la première année du premier cycle du primaire⁴⁵.

De plus, « si l'on n'y prend pas garde, les concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire nous inscrivent dans une culture de la performance et de la compétition. Les parents et les communautés sont ainsi incités à donner "une longueur d'avance" à leurs enfants pour qu'ils soient prêts pour l'école, au détriment parfois de leurs besoins ici et maintenant et au prix d'un stress pouvant avoir des effets néfastes importants (CSE, 2012). Il est donc crucial que l'enfance ne soit pas conçue comme une simple période préparatoire à l'école et à l'âge adulte, mais comme une période privilégiée pendant laquelle le bien-être et le développement harmonieux du jeune enfant sont des objectifs en eux-mêmes et non seulement des prédicteurs d'un meilleur fonctionnement à l'école⁴⁷ ».

2.1 LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS DE DÉVELOPPEMENT ET D'APPRENTISSAGE POUR LES JEUNES ENFANTS EN MILIEUX ÉDUCATIFS

Le programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance* du ministère de la Famille, le projet de programme d'éducation préscolaire de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé et le programme d'éducation préscolaire du MELS, tous trois axés sur le développement global et laissant une place importante aux initiatives des jeunes enfants, assurent une continuité dans la vision éducative et l'intervention pendant la petite enfance.

Le programme éducatif des services de garde du Québec considère l'enfant comme maître d'œuvre de son développement et le jeu comme moyen privilégié par lequel il découvre son environnement et développe ses habiletés. L'intervention démocratique préconisée favorise le libre choix de l'enfant, son autonomie et sa participation aux décisions, le tout encadré par des limites claires. Le style d'intervention démocratique combine une sensibilité élevée à l'égard de l'enfant à une supervision active. L'adulte, un accompagnateur de l'enfant dans ses apprentissages, utilise le raisonnement pour le guider dans ses choix et lui expliquer les interdits. En misant sur les champs d'intérêt et les forces de l'enfant, en valorisant ses activités spontanées, en tenant compte des suggestions de ce dernier et en lui lançant des défis adéquats, l'adulte favorise sa confiance en lui et alimente son plaisir d'apprendre.

Au cœur du projet de programme d'éducation préscolaire de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé repose la conviction que chaque enfant peut se développer au maximum de son potentiel si les conditions et les facteurs de qualité nécessaires sont en place. Voilà pourquoi l'accent est mis sur l'accueil de l'enfant et de sa famille, sur le développement d'un sentiment de compétence et du plaisir d'apprendre ainsi que sur l'enrichissement du bagage d'expérience, afin d'offrir des chances égales à tous les enfants au moment où ils débent officiellement leur parcours scolaire. À partir du jeu et d'activités amorcées par l'enfant ou par l'adulte, ce programme invite l'enseignant à tenir compte de la situation de l'enfant et à miser sur ses forces dans chaque domaine de son développement. Le programme guide l'enseignant dans l'observation de l'enfant en action afin qu'il puisse lui offrir des défis réalistes associés à ses champs d'intérêt et à ses besoins sur les plans physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif.

Le programme d'éducation préscolaire du MELS offre, quant à lui, des activités de nature transdisciplinaire^{vii} liées aux interrogations et aux champs d'intérêt de l'enfant. Les activités qui prennent racine dans son vécu quotidien et dans son environnement humain, physique et culturel sont signifiantes.

vii Selon le dictionnaire français Larousse, « transdisciplinaire » signifie « qui dépasse le cloisonnement entre les disciplines ». Une activité transdisciplinaire met donc à contribution plusieurs disciplines nécessaires à la conduite d'un projet d'apprentissage.

Elles lui donnent l'occasion de découvrir plusieurs modes d'expression et de création, de se sensibiliser aux différents langages (écrit, artistique, mathématique, informatique, etc.) qui soutiennent et construisent la connaissance. Elles favorisent de plus le développement de savoirs, de comportements et d'attitudes qui aident l'enfant à procéder avec méthode et à exercer les premières formes d'un jugement critique sur les êtres et sur les choses.

Au Québec, plusieurs autres actions gouvernementales sont mises en œuvre pour soutenir le développement des jeunes enfants, telles que les SIPPE, le programme Passe-Partout et le PAELE. Des organismes communautaires, les organismes communautaires Famille notamment, offrent également des activités visant le développement global des jeunes enfants et du soutien aux familles.

2.2 L'IMPORTANCE DU JEU PENDANT LA PETITE ENFANCE

Le jeu constitue le moyen privilégié de soutenir le développement global des jeunes enfants; c'est la raison pour laquelle la présente vision le met en valeur. De plus, « l'importance du jeu pour le développement des enfants est largement reconnue par des organismes internationaux comme l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP), le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)²⁰ ». De son côté, le Conseil canadien de l'apprentissage a diffusé, en 2012, une déclaration sur l'importance du jeu dans les interventions en soutien au développement global de jeunes enfants. Tous les enfants ont besoin de jouer et ont le droit de jouer.

On entend par « jeu » une « activité physique, mentale ou sociale, basée sur le plaisir, pratiquée par l'enfant d'une manière gratuite, volontaire, spontanée et libre⁵⁴ ». Cette définition correspond à ce que l'on nomme souvent « jeu libre » ou « jeu initié par l'enfant ».

Le contexte d'apprentissage idéal pour le jeune enfant laisse donc une large place au jeu, véhicule naturel de son apprentissage^{7,32}. Le jeu « s'avère essentiel pour le développement du cerveau (Shonkoff et Phillips, 2000; Tamis LeMonda, Shannon, Cabrera et Lamb, 2004). En outre, le jeu constitue pour l'enfant un moyen naturel et par excellence pour explorer et apprendre à connaître le monde qui l'entoure (Bouchard, 2012; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009; Pellegrini, 2009, 2010; Pellegrini et Smith, 2005; Trawick Smith, 2012)¹³ ».

Certaines recherches démontrent que les enfants qui ont la chance d'apprendre par le jeu au cours de leur petite enfance réussissent mieux, à long terme, leur parcours scolaire^{24, 57, 38}. Plus l'enfant avance en âge, plus il partage le jeu avec ses pairs, raffinant par la même occasion sa capacité d'établir des relations interpersonnelles harmonieuses, son langage, ses connaissances et ses capacités physiques et motrices. Dans le jeu du jeune enfant, le développement global est sollicité, chaque domaine contribuant à mener à bien ses activités³¹. Le jeu de l'enfant lui offre aussi un contexte d'apprentissage signifiant.

Il est important de laisser suffisamment de temps pour le jeu¹². Lorsque l'enfant a du temps pour jouer, son jeu se complexifie. Il réalise alors de nombreux apprentissages, développe son imaginaire et sa créativité²⁵. Le jeu du jeune enfant n'est pas une source de stress, même si l'enfant y consacre beaucoup d'efforts et s'y adonne avec le plus grand sérieux³¹.

L'accompagnement du jeu exige une observation soutenue^{13, 19, 56, 41} pour pouvoir l'enrichir en procurant à l'enfant de nouveaux éléments, objets de jeu, matériaux, questions ou vocabulaire, qui lui permettent de réaliser des apprentissages. Le soutien du jeu requiert donc une discrète assistance apportée par des adultes imaginatifs, qui maîtrisent les étapes et les multiples facettes du développement des jeunes enfants⁴⁸ et qui agissent sur la base d'intentions éducatives^{48, 13}. « Cet accompagnement mise à la fois sur une place active de l'enfant dans son développement et sur un rôle de médiateur par l'adulte¹⁹. »

Il est particulièrement important de se montrer vigilant quant aux approches éducatives mises en place dans les services de garde éducatifs à l'enfance, à l'éducation préscolaire et dans toutes les activités offertes aux jeunes enfants. Dans le but de mieux préparer les enfants à l'école, le jeu est parfois remplacé par des activités misant davantage sur les contenus à transmettre que sur la réponse aux besoins de développement et d'apprentissage de chacun. Cette orientation peut compromettre la préparation à l'école, en exacerbant chez certains des problèmes affectifs et sociaux^{7, 49}. La crainte de l'échec que vivent certains enfants devant les activités qui dépassent leurs capacités les place en situation de stress. Cette situation est problématique puisque le jeu est leur moyen privilégié de combattre le stress et que le temps qu'ils peuvent y consacrer, dans ce contexte, diminue^{38, 25}.

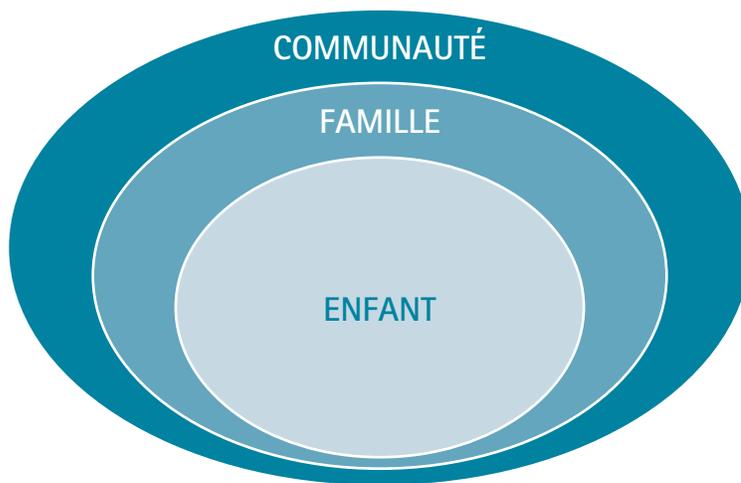
3. UNE APPROCHE ÉCOSYSTÉMIQUE

La présente vision partagée du développement des jeunes enfants met en valeur l'intérêt et l'importance de la concertation entre les acteurs et les organismes qui soutiennent les familles et le développement du plein potentiel des jeunes enfants. Cette concertation favorise la mise en place d'actions complémentaires, cohérentes et efficaces à leur intention.

L'approche écosystémique, retenue ici, est une démarche de travail fort pertinente pour soutenir cette concertation. Elle découle d'une adaptation de l'approche écologique^{viii}. Elle prend en compte l'ensemble des éléments qui jouent un rôle dans le développement global du jeune enfant. Cette approche se caractérise principalement par des systèmes, soit l'enfant, la famille et la communauté. Mis en interaction, ces systèmes exercent une influence les uns sur les autres et sont susceptibles d'agir favorablement sur le développement global de l'enfant.

3.1 L'ENFANT, SA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ

L'écosystémie consiste à prendre en compte l'enfant, sa famille et la communauté (y compris les services éducatifs qu'il fréquente) dans une relation dynamique où l'influence est réciproque. C'est par des relations négociées entre ces environnements qu'il est possible de maximiser les bienfaits des actions menées pour soutenir le développement des jeunes enfants.



viii L'approche écologique est l'un des fondements théoriques du programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance*. Les travaux de Bronfenbrenner¹⁴ sur l'approche écologique ont contribué de façon importante à la psychologie. L'approche écosystémique s'en inspire et conduit à considérer les influences de l'environnement dans lequel l'enfant évolue et qui teintent son développement. Au cours des dernières années, l'approche écosystémique a permis de planifier les interventions mises en place par le MELS dans le cadre du programme Famille, école et communauté, réussir ensemble (FECRE)⁴⁶, qui vise la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaires d'élèves « à risque » au primaire, et dans le cadre du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture. Bien que des systèmes relevant de catégories un peu différentes (enfant, famille et communauté) soient utilisés dans le présent document et par Avenir d'enfants pour orienter l'élaboration de plans d'action visant à soutenir le développement des jeunes enfants dans les localités québécoises, l'approche à laquelle ils renvoient s'appuie sur les mêmes fondements théoriques.

3.1.1 L'ENFANT

L'enfant naît avec déjà tout un bagage : son héritage génétique et son tempérament. Sa personnalité se développe par la suite au contact de son environnement et à travers ses expériences, et a une influence sur sa disposition pour l'apprentissage. Il est possible d'accompagner l'enfant et d'intervenir auprès de lui pour l'aider à développer ses habiletés dans tous les domaines, quels que soient ses capacités et les défis auxquels il fait face en contexte éducatif. L'enfant, avec ses caractéristiques personnelles, exerce aussi une influence sur son entourage.

Chaque enfant est unique. Il se développe à un rythme qui lui est propre et qui diffère dans le temps et selon les domaines de développement⁴⁸. C'est en attachant de l'importance à cette unicité et en reconnaissant les besoins et les talents particuliers de chacun que l'on peut soutenir de façon optimale le développement des jeunes enfants.

3.1.2 LA FAMILLE

L'univers du jeune enfant se construit principalement autour de sa famille (ses parents, ses frères, ses sœurs, ses grands-parents et la famille élargie). L'environnement physique et affectif que lui procure sa famille et les modèles qu'elle lui offre constituent le premier contexte d'apprentissage du jeune enfant. L'importance qu'accorde la famille aux jeux de l'enfant, l'accompagnement qui lui est donné pour développer son langage, pour résoudre des problèmes ou exercer sa créativité ont une influence majeure sur son développement et son bien-être. L'influence de son milieu de vie principal, qu'est sa famille, sur le développement du jeune enfant est manifeste et aura une incidence tout au long de sa vie. Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant et « (...) un consensus se dégage quant à la pertinence d'établir des liens étroits et soutenus entre la famille et le milieu éducatif³ ». Les parents sont les personnes qui connaissent le mieux le jeune enfant, et les compétences qu'ils exercent au quotidien lorsqu'ils soutiennent son développement doivent être reconnues. Les pratiques parentales sont donc intimement liées au développement global du jeune enfant. Dans la littérature, les mesures de soutien à la parentalité sont fréquemment considérées comme étant prometteuses pour enrichir les compétences des parents en soutien au développement harmonieux de l'enfant^{9, 58}.

Par contre, les valeurs entourant l'apprentissage diffèrent parfois. Aussi est-il important d'ouvrir le dialogue avec les familles de façon à éviter que les enfants subissent les écarts entre les valeurs des institutions éducatives et celles de leur famille²¹ et vivent, entre autres, des conflits de loyauté. Par conséquent, il est souhaitable que les intervenants des organismes communautaires, du domaine de la petite enfance, du milieu scolaire, des services de santé et des services sociaux se perçoivent comme d'étroits collaborateurs des parents. Le développement du plein potentiel des enfants est influencé par le rapprochement et la confiance mutuelle qui se construisent entre les parents et le personnel des services qu'ils fréquentent. « Cette confiance mutuelle constituera la base nécessaire pour les échanges d'informations requis afin d'assurer la continuité des soins à l'enfant¹⁷. »

La participation active des parents est favorisée lorsque leurs préoccupations et leurs besoins sont reconnus, lorsque les activités proposées tiennent compte de leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant et de leurs compétences parentales, lorsqu'ils perçoivent qu'ils ne seront pas jugés, mais soutenus et accompagnés. Les parents, en communiquant notamment les caractéristiques de leur enfant à tous les points de vue, apportent une aide précieuse au personnel éducateur et aux intervenants.

Reconnaître les parents et les accompagner, une priorité pour le développement des jeunes enfants

Dans tous les contextes, les personnes qui connaissent le mieux le jeune enfant sont ses parents. Il est donc important, lorsque l'on souhaite avoir des actions efficaces sur son développement, de nouer des liens de confiance authentique avec ses parents⁴¹.

Bien que tous les parents veuillent le meilleur pour leur enfant, des circonstances particulières en empêchent parfois certains d'offrir un contexte propice au développement d'un plein potentiel. Un contexte d'insécurité financière et alimentaire, notamment, est source de grand stress pour n'importe quelle famille, et ce stress a souvent une influence négative sur les interactions au sein de celle-ci⁵⁵. Les parents en situation de défavorisation doivent avoir accès à du soutien pour améliorer leurs conditions de vie. De plus, des interventions adaptées sont parfois nécessaires pour permettre à leur enfant de s'intégrer aux milieux qu'il est appelé à fréquenter. Les milieux de vie fréquentés par les enfants et les services offerts aux familles sont aussi appelés à s'adapter aux réalités de chacun.

Les « blessures d'école » de certains parents, les ruptures entre école et famille qu'ils y ont vécues et qui colorent négativement leur perception de l'institution éducative doivent être considérées lorsque l'on souhaite les épauler pour qu'ils véhiculent une image favorable de l'école auprès de leur enfant. Un accueil chaleureux, respectueux et ouvert doit, entre autres, être offert aux parents. Il en va de l'efficacité des interventions auprès des jeunes enfants.

3.1.3 LA COMMUNAUTÉ

Si les parents sont reconnus comme premiers responsables de l'éducation de leur enfant, ils font aussi partie d'une communauté où d'autres acteurs jouent un rôle essentiel dans le développement des enfants. Les organisations communautaires actives auprès des familles, les CSSS, les milieux éducatifs fréquentés par les enfants et les organismes municipaux peuvent contribuer à la mise en place d'environnements favorables au développement global des jeunes enfants.

Les organismes locaux, tout comme les organismes régionaux et nationaux, interviennent sur l'environnement physique, socioculturel, politique et économique des jeunes enfants. Parallèlement à ce soutien formel, les familles bénéficient idéalement d'un soutien informel provenant du voisinage ou de relations d'entraide avec d'autres familles, par exemple.

Le soutien informel aux familles

Les relations de voisinage et l'entraide entre parents, tout le soutien informel dont disposent les familles, s'inscrivent dans la « communauté ». Le réseautage spontané est essentiel pour éviter l'isolement des familles, les intégrer dans la communauté et leur offrir des occasions d'échanges enrichissants. La mise en place d'événements ponctuels (comme la Fête des voisins) ou réguliers (comme le rendez-vous hebdomadaire d'un club de marche avec poussettes) ou l'implantation de lieux de rencontres informelles sont des actions efficaces pour intégrer les familles à la communauté et soutenir le développement de leurs enfants.

Le soutien formel aux familles

Les services éducatifs fréquentés par l'enfant de 5 ans ou moins (services de garde éducatifs à l'enfance ou en milieu scolaire, classes d'éducation préscolaire, haltes-garderies, jardins d'enfants, etc.) sont associés à la « communauté ». En offrant des interventions éducatives fondées sur le développement global, ces services contribuent au développement du plein potentiel des jeunes enfants. Les recherches démontrent toutefois que les enfants tirent des bénéfices de services éducatifs **de qualité**, c'est-à-dire de services qui proposent notamment des ratios enfants-intervenant raisonnables, qui emploient du personnel qualifié, qui offrent un cadre d'apprentissage laissant une large place aux initiatives de l'enfant, qui assurent des relations chaleureuses entre le personnel et les enfants, etc.

Dans une approche écosystémique, le soutien à la famille – dont les services de prévention des CSSS, les banques alimentaires, les organismes communautaires Famille et autres organisations qui offrent des animations parents-enfants et du soutien au développement des compétences parentales, qui gèrent des joujouthèques de quartier ou qui proposent du répit – s'intègre à la « communauté ».

La « communauté » regroupe aussi des milieux qui ne sont pas nécessairement fréquentés par les jeunes enfants, mais dont les activités exercent une influence sur leur développement. Le milieu de travail d'un parent a une incidence plus favorable sur l'enfant s'il se préoccupe de conciliation travail-famille en intégrant de la souplesse dans les horaires de travail, par exemple. Une politique familiale municipale est bénéfique pour le développement des jeunes enfants en permettant un aménagement adéquat des parcs et de la bibliothèque qu'ils fréquentent. Le service de loisirs de leur municipalité favorise leur développement en offrant des activités destinées aux jeunes enfants. Tous ces services ont un effet important sur le bien-être des jeunes enfants et sur leur capacité d'apprendre et de se développer harmonieusement.

Amener les acteurs de la communauté à s'engager, à investir temps et ressources pour convenir ensemble de priorités, voilà qui permet de s'assurer que leurs actions en faveur du bien-être des jeunes enfants sont complémentaires et cohérentes.

3.1.4 LES LIENS ENTRE LES SYSTÈMES

Les liens qui s'établissent entre les différents systèmes, par exemple le lien entre la famille et le CSSS, celui entre le service de garde et l'école pour planifier la première transition scolaire vers la maternelle, ou encore les liens entre l'enfant, ses parents et les intervenants, sont d'une importance capitale pour soutenir avec succès le développement des jeunes enfants. Dans les situations les plus favorables, les acteurs des différents systèmes se considèrent comme des partenaires indissociables, les actions des uns contribuant aux actions des autres.

Intervenir sur l'action combinée des systèmes suppose, dans une perspective de cohérence et de continuité, d'améliorer les liens¹⁰ entre les actions visant le développement des jeunes enfants. Cela exige que les acteurs de la petite enfance d'une communauté collaborent entre eux afin d'améliorer les expériences vécues par les jeunes enfants. La concertation entre les différentes organisations implique de prendre connaissance des actions de chacun des partenaires, d'assurer la complémentarité de ces actions et d'innover, au besoin. Cette concertation améliore la continuité des interventions dans les différents milieux et aide à trouver les meilleurs moyens d'atteindre les familles auxquelles elles souhaitent offrir des services de soutien et d'accompagnement.

3.1.5 LES ORGANISMES RÉGIONAUX ET NATIONAUX

Les organisations régionales et nationales comme les différents ministères et organismes travaillant en faveur du développement des enfants de 5 ans et moins, les associations d'organismes communautaires Famille et autres, les regroupements de services de garde éducatifs à l'enfance ainsi que les instances régionales mobilisées autour de la petite enfance rassemblant ces différents acteurs régionaux exercent aussi leur influence sur le développement des jeunes enfants. Leurs missions et les valeurs sur lesquelles elles reposent ainsi que les politiques et les mesures qu'elles mettent en place jouent un rôle de premier plan dans le soutien offert aux familles et aux organisations locales. Ces différents acteurs doivent eux aussi viser la cohérence et la complémentarité de leurs actions. L'élaboration de ce document est un exemple d'initiative visant à harmoniser les fondements des actions gouvernementales mises en place dans différents ministères en faveur du développement du plein potentiel des jeunes enfants.

Divers programmes encadrés par les ministères favorisent la complémentarité des actions en faveur du développement des jeunes enfants, notamment les SIPPE, à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité. Ces services sont offerts aux familles par les CSSS dans toutes les régions du Québec, de la période prénatale jusqu'à l'entrée de l'enfant à l'école. Ce programme national du MSSS vise à favoriser le développement optimal des enfants de leur naissance jusqu'à l'âge 5 ans et à soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle parental, à prévenir les problèmes d'abus, de négligence et de violence envers les enfants ainsi qu'à contribuer à l'amélioration des conditions de vie de ces familles. Les SIPPE reposent sur la nécessité d'une intervention précoce, intensive, continue et adaptée aux besoins des familles en situation de vulnérabilité.

Le PAELE, sous la responsabilité du MELS et mis en œuvre avec le concours de cinq ministères, vise quant à lui à augmenter les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture pratiquées dans les familles, dans les organismes de la communauté et dans les autres lieux et services fréquentés par les familles. La collaboration de plusieurs organisations permet de multiplier les occasions offertes aux jeunes enfants de se familiariser avec les joies de la lecture et de l'écriture.

Le Fonds pour le développement des jeunes enfants, instauré en 2009 pour une dizaine d'années, a permis d'établir avec la Fondation Lucie et André Chagnon un partenariat qui s'est traduit par la création d'AE, en vue de soutenir la réalisation et la mise en œuvre de plans d'action, dans une perspective d'arrimage et de collaboration entre tous les acteurs qui travaillent au développement des jeunes enfants au sein des communautés locales.



CONCLUSION

Le ministère de la Famille s'est associé au MELS, au MSSS ainsi qu'à l'organisme AE pour élaborer ce document, dans le but de guider les initiatives visant à soutenir le développement global des jeunes enfants et de faire état de l'importance de la concertation entre les acteurs et les organismes engagés dans ce soutien. Cette vision partagée devrait permettre une meilleure cohérence et une plus grande continuité dans les expériences de développement et d'apprentissage qui sont offertes aux jeunes enfants et qui sont proposées à leurs parents.

Plusieurs organisations s'appuient déjà sur une telle vision pour intervenir auprès des jeunes enfants en valorisant, d'une part, leur mode de développement et d'apprentissage naturel, en respectant le rythme de chacun et en leur offrant l'accompagnement nécessaire. Elles participent, d'autre part, à des comités de concertation qui permettent d'élaborer une offre de service cohérente et complémentaire et qui tirent profit de l'expertise de chacun.

Nous convions toutes les organisations appelées à intervenir auprès des jeunes enfants à tenir compte de cette vision partagée et à la diffuser dans leurs milieux respectifs, afin de soutenir, au mieux, le développement global de tous les jeunes enfants du Québec.



ANNEXE

Tableau des termes utilisés pour aborder les domaines du développement de l'enfant

Le développement global des jeunes enfants est constitué de plusieurs domaines. Les termes utilisés pour les désigner diffèrent légèrement d'une organisation à l'autre. Le tableau suivant a été élaboré pour présenter les équivalences et permettre à tous de saisir les termes privilégiés par leurs partenaires dans le soutien au développement des jeunes enfants.

	DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOTEUR	DÉVELOPPEMENT AFFECTIF	DÉVELOPPEMENT SOCIAL	DÉVELOPPEMENT COGNITIF	DÉVELOPPEMENT LANGAGIER
MINISTÈRE DE LA FAMILLE Programme éducatif <i>Accueillir la petite enfance</i> Dimensions	Dimension physique et motrice : habiletés motrices globales et fines, latéralisation, mobilité, perceptions sensorielles, conscience kinesthésique et schéma corporel, saines habitudes de vie, sommeil et repos	Dimension affective : attachement, estime de soi, expression et contrôle des émotions, construction de son identité, gestion des changements et transitions	Dimension sociale et morale : entretenir des relations souples et harmonieuses, faire confiance, coopérer, partager, tenir compte de la perspective des autres, conscience des conventions sociales, gérer le stress, les conflits et les défis de la vie en groupe	Dimension cognitive : créativité et imagination, raisonnement, déduction, analogie, structuration de la pensée, compréhension du monde, résolution de problèmes, représentation symbolique	Dimension langagière : compréhension et expression orale, vocabulaire, prononciation, éveil à la lecture et à l'écriture, conscience phonologique, éveil à la culture, expression artistique
MELS A- Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé B- Programme de formation des jeunes du Québec, préscolaire Compétences	A- Accroître et renforcer ses capacités sensorimotrices : Développement de la psychomotricité et des saines habitudes de vie B- Agir sur le plan moteur et sensoriel : motricité globale et fine, coordination et équilibre, actions et tâches plus sophistiquées	A- Construire et renforcer son estime de soi : développement de l'identité et du sentiment de confiance en soi (sentiment de compétence) B- Affirmer sa personnalité : autonomie, confiance en soi, capacité d'exprimer ses goûts, ses intérêts, ses émotions	A- Établir et vivre des relations harmonieuses avec les autres : développement des habiletés sociales B- Interagir de façon harmonieuse : collaboration avec les autres, coopération, participation à la vie de groupe, application d'une démarche de résolution de conflits	A- Explorer et découvrir le monde qui l'entoure : développement de la pensée et de la numératie B- Construire sa compréhension du monde : observation, anticipation et expérimentation, découverte des façons variées de dire, de faire, de comprendre les choses et de résoudre un problème, accès progressif à une pensée autonome, critique et créative	A- Comprendre et s'exprimer en explorant le langage oral et écrit : développement du langage et de la littératie B- Communiquer en utilisant les ressources de la langue : démontrer de l'intérêt pour la communication, produire et comprendre un message
MSSS SIPPE Défis développementaux ⁱ	Défi : motricité : motricité globale et fine, force, endurance, souplesse et équilibre	Défis : autonomie, émotions et conscience de soi : prise d'initiatives, indépendance, persévérance, estime de soi, autorégulation des émotions	Défi : socialisation : interactions soutenues et coordonnées avec les pairs, apprentissage de la réciprocité, de la coopération et de la gestion de conflits, tolérance à la frustration, intégration des règles	Défi : développement des capacités cognitives : observation et volonté de comprendre son environnement, curiosité sans limite, capacités de mémorisation et d'attention, compréhension intuitive des nombres, régulation progressive des fonctions physiologiques, des émotions et des comportements, intérêt marqué pour le jeu	Défis : langage oral et langage écrit, communication : communiquer efficacement ses besoins, ses désirs et ses interrogations, vocabulaire, contact avec la lecture et l'écriture

i Les défis développementaux des 2 ½ ans à 6 ans sont tirés du Guide d'intervention pour soutenir les pratiques parentales produit par le MSSS en 2009, dans le cadre des SIPPE.

	DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOTEUR	DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL	DÉVELOPPEMENT COGNITIF	DÉVELOPPEMENT LANGAGIER
AVENIR D'ENFANTS Facteurs de protection ⁱⁱ	Compétences physiques : motricité globale et fine, alimentation, sommeil, activités physiques	Compétences sociales et affectives : relations avec les pairs, sentiment de compétence, estime de soi	Compétences cognitives : Mémoire/capacité d'attention soutenue, éveil à la numération, connaissances générales	Habilités de communication orale et écrite : capacité de comprendre et de s'exprimer par le langage oral, éveil à la lecture et à l'écriture

	DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOTEUR	DÉVELOPPEMENT AFFECTIF	DÉVELOPPEMENT SOCIAL	DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER
EQDEMⁱⁱⁱ Instrument de mesure du développement de la petite enfance Domaines	Domaine de la santé physique et du bien-être : développement physique général, motricité globale et fine, préparation physique pour entamer la journée d'école (alimentation et habillement adéquats), propreté, ponctualité, état d'éveil	Domaine de la maturité affective : comportement prosocial et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions	Domaine des compétences sociales : habiletés sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs et des adultes, respect des règles et des routines de la classe, habitudes de travail et autonomie, curiosité	Domaine du développement cognitif et langagier : intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage Habilités de communication et connaissances générales : capacité à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales

ii Les dix facteurs de protection retenus par Avenir d'enfants sur la base d'une recension de la littérature scientifique visent à favoriser, chez les enfants, une entrée scolaire réussie. Les facteurs de protection sont au cœur de la démarche partenariale écosystémique proposée aux regroupements locaux de partenaires avec lesquels Avenir d'enfants travaille.

iii « EQDEM » est l'acronyme de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, dont les résultats ont été publiés au cours de l'automne 2013. Cette enquête a été réalisée dans le contexte de l'Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants 2011-2014. Cette initiative, dont les partenaires sont le ministère de la Famille, le MELs, le MSSS et AE, comporte deux volets. Le premier volet est constitué de l'EQDEM, qui utilise l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). Cinq domaines sont mesurés par cet instrument. Ces domaines sont inscrits dans le tableau ci-dessus pour permettre de les situer par rapport aux autres manières de décrire le développement global des jeunes enfants. Le deuxième volet de cette initiative concertée vise le soutien à la mobilisation en faveur du développement des jeunes enfants.

BIBLIOGRAPHIE

1. BÉGIN, Jean. L'attitude face aux enfants doués et aux services à leur offrir : analyse détaillée des écrits et des résultats, 1988. [Rapport de recherche présenté au Groupe d'intervention et de recherche sur l'enfance douée ou talentueuse (GIREDT), Département de psychologie, Université du Québec à Montréal].
2. BIGRAS, Nathalie et Gilles CANTIN (dir.). Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : recherches, réflexions et pratiques, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2008.
3. BIGRAS, Nathalie et Gilles CANTIN. « Enjeux et défis de la recherche sur les services de garde à la petite enfance », dans BIGRAS, Nathalie et Christa JAPEL (dir.). La qualité dans nos services de garde éducatifs à l'enfance, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2007.
4. BIGRAS, Nathalie, Lise LEMAY, Geneviève CADORET et Marie JACQUES. « Le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde » dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.). Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 289-376.
5. BIGRAS, Nathalie, Julie LEMIRE et Mélissa TREMBLAY. « Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde » dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.). Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 21-81.
6. BLAIN-BRIÈRE, Bénédicte, Caroline BOUCHARD, Joell ERYASA et Isabelle BOUCHER. « Développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un service de garde éducatif », dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.). Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 84-148.
7. BODROVA, Elena. « Make-Believe Play Versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, n° 3, septembre 2008, p. 357-369.
8. BOIVIN, Michel. Prêts pour l'école? Prêts pour la vie? Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques. [http://www.excellencejeunesenfants.ca/documents/Boivin_2009-11FR.pdf]. [Conférence donnée au 1^{er} colloque du Regroupement stratégique des connaissances sur le développement du jeune enfant, les 12 et 13 novembre 2009].
9. BORNSTEIN, Lea et March BORNSTEIN. « Pratiques parentales et développement social de l'enfant », dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2007.
10. BOUCHARD, Camil. « Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante », *Service social*, vol. 36, n° 2, 3, 1987, p. 454-477. [<http://id.erudit.org/iderudit/706373ar>].
11. BOUCHARD, Caroline. « Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! », *Revue préscolaire*, vol. 50, n° 2, 2012, p. 9-14.
12. BOUCHARD, Caroline. Le développement global de l'enfant en contexte éducatif, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2008.
13. BOUCHARD, Caroline et Stéphanie DUVAL. Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté, Québec, Ministère de la Famille, 2012.
14. BRONFENBRENNER, Urie. *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
15. BURDETTE, Hillary L. et Robert C. WHITAKER. « Resurrecting Free Play in Young Children Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect », *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, vol. 1, n° 159, 2005, p. 46-50.
16. CANTIN, Gilles, Caroline BOUCHARD et Nathalie BIGRAS. « Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 3, 2012.
17. CANTIN, Gilles, Nathalie BIGRAS et Liesette BRUNSON (dir.). Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : la coéducation est-elle possible?, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2010.
18. CHARRON, Annie et Caroline BOUCHARD. « L'importance de soutenir le langage et la littératie précoce chez les enfants en services de garde éducatifs », dans BIGRAS, Nathalie et Gilles CANTIN (dir.). Les services de garde éducatifs à la petite enfance : recherches, réflexions et pratiques, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2008, p.181-191.

19. CLOUTIER, Sonia. L'étayage : agir comme un guide pour soutenir l'autonomie, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012.
20. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012.
21. COUTU, Sylvain, Diane DUBEAU, Nicole ROYER et Marie-Josée ÉMARD. « La communication entre la famille et le service de garde : ce qu'en pensent les parents et les éducatrices », dans CANTIN, Gilles, Nathalie BIGRAS et Liesette BRUNSON. Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : la coéducation est-elle possible?, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 83-106.
22. DAVIAULT, Diane. L'émergence et le développement du langage chez l'enfant, Montréal, Chenelière Éducation, 2011.
23. DESROSIERS, Hélène, Karine TÊTREAU et Michel BOIVIN. « Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école », Québec, Institut de la statistique du Québec, 2012. [Je suis, je serai, vol. 6, fascicule 1].
24. DIAMOND, Adele. « Apprendre à apprendre », Les dossiers de la recherche, n° 34, 2009, p. 88-92.
25. DUCLOS, Germain. Attention, enfant sous tension!, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2011.
26. DUCLOS, Germain. La motivation à l'école, un passeport pour la vie, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2010.
27. DUCLOS, Germain. L'estime de soi, un passeport pour la vie, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2010.
28. DURLAK, Joseph A. Successful Prevention Programs for Children and Adolescents, New York, Plenum Press, 1997.
29. ELDER, Todd E. The Importance of Relative Standards in ADHD Diagnoses: Evidence Based on Exact Birth Date, 2010. [<http://news.msu.edu/media/documents/2010/08/d686acc3-5efd-407e-a3ae-334f81b4593d.pdf>].
30. ENCYCLOPÉDIE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS. « Que savons-nous? Synthèse des textes d'experts sur la transition scolaire », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, 2008. [<http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/habiletés-parentales/que-savons-nous.html>].
31. FERLAND, Francine. Et si on jouait? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2005.
32. FERLAND, Francine. Le jeu chez l'enfant, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2009.
33. GOODMAN, Yetta M. How Children Construct Literacy, Newark, International Reading Association, 1990.
34. HAYWOOD, Katleen et Nancy GETCHELL. Learning Activities for Life Span Motor Development, Human Kinetics Publishers, 2001.
35. HIRSH-PASEK, Kathy, Roberta M. GOLINKOFF, Laura E. BERK et Dorothy G. SINGER. A Mandate for Playful Learning in Preschool, New York, Oxford University Press, 2009.
36. LA PARO, Karen M. et Robert C. PIANTA. « Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review », Review of Educational Research, vol. 70, n° 4, 2000, p. 443-484.
37. LAROSE, François, Bernard TERRISSE, Marie-Louise LEFEBVRE et Vincent GRENON. « L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) », Revue internationale de l'éducation familiale, vol. 4, n° 2, 2000, p. 103-127.
38. MILLER, Edward et Joan ALMON. Crisis in the Kindergarten : Why Children Need to Play in School, College Park, Alliance for Childhood, 2009.
39. MIRON, Jean-Marie. « Partager l'éducation des jeunes enfants », dans CANTIN, Gilles, Nathalie BIGRAS et Liesette BRUNSON, Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : la coéducation est-elle possible?, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 11-24.
40. MINISTÈRE DE LA FAMILLE. Gazelle et Potiron, Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance, Québec, Gouvernement du Québec, 2014.
41. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS. Accueillir la petite enfance : programme éducatif des services de garde du Québec, Québec, Gouvernement du Québec, 2007.
42. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité : guide d'intervention pour soutenir les pratiques parentales, Québec, Gouvernement du Québec, 2009.
43. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. Guide pour une première transition scolaire de qualité : services de garde et école, Québec, Gouvernement du Québec, 2010.

44. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés, Québec, Gouvernement du Québec, 2003.
45. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
46. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés, Québec, Gouvernement du Québec, 2003.
47. MOISAN, Marie. Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants : l'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, Québec, Ministère de la Famille, 2013.
48. NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, 2009.
49. NICOLOPOULOU, Ageliki. « The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education », *Human Development*, n° 53, 2010.
50. PAGANI, Linda S., Caroline FITZPATRICK, Luc BELLEAU et Michel JANOSZ. « Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle », Québec, Institut de la statistique du Québec, 2011. [Je suis, je serai, vol. 6, fascicule 1].
51. PELLEGRINI, A. D. « Play and Games Mean Different Things in an Educational Context », *Nature*, vol. 467, n° 27, 2010.
52. PELLEGRINI, A. D. *The Role of Play in Human Development*, New York, Oxford University Press, 2009.
53. PELLEGRINI, A. D. et P.K. SMITH. *The Nature of Play: Great Apes and Humans*, New York, Guilford Press, 2005.
54. PERRIOT, Karine, Marie-France LEMIEUX et Jocelyne GAMACHE. *Lexique en petite enfance, Regroupement des centres de la petite enfance de l'île de Montréal*, 2011.
55. PROULX, Nancy, Jean-Marie MIRON et Nicole ROYER. « Les services de garde et les familles défavorisées » dans CANTIN, Gilles, Nathalie BIGRAS et Liesette BRUNSON (dir.). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : la coéducation est-elle possible?*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 107-119.
56. SAMUELSSON, Ingrid Pramlin et Maj Asplund CARLSSON. « The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, n° 6, 2008, p. 623-641.
57. SCHWEINHARTS, Lawrence, Jeanne MONTIE, Zongping XIANG, W. Steven BARNETT, Clive R. BELFIELD et Milagros NORE. « Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40 », High/Scope Press, 2005.
58. SHAW, Daniel S. « Les programmes de soutien parental et leur impact sur le développement socio-affectif des jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2007.
59. SHERIDAN, Sonja. *Pedagogical Quality in Preschool: An Issue of Perspectives*, Thèse de doctorat, Acta Universitatis Gothoburgensis, 2001.
60. SHONKOFF, Jack P. et Dorothy A. PHILLIPS. *From Neurons to Neighbourhoods: the Science of Early Childhood Development*, Washington, National Academy Press, 2000.
61. SINCLAIR, Francine. « Les CPE, des milieux clés pour le développement social des jeunes enfants », dans BIGRAS, Nathalie et Gilles CANTIN (dir.). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : recherches, réflexions et pratiques*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 143-152.
62. STRICKLAND, Dorothy S. et Lesley MANDEL-MORROW. *Beginning Reading and Writing*, New-York, Teachers college Press, 2000.
63. TAMIS LEMONDA, Catherine S., Jacqueline D. SHANNON, Natasha J. CABRERA et Michael E. LAMB. « Fathers and Mothers at Play With Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development », *Child Development*, vol. 75, n° 6, 2004, p. 1806-1820.
64. TARDIF, Geneviève et Lise LEMAY. « L'attachement et les services de garde, que dit la recherche? », dans BIGRAS, Nathalie et Lise LEMAY (dir.). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 149-226.
65. TRAWICK-SMITH, Jeffrey. « Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes: Risks and Opportunities », dans PIANTA Robert C. (dir.). *Handbook of Early Childhood Education*, New York, The Guilford Press, 2012, p. 259-277.
66. VITTARO, Frank. et Claude. GAGNON. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, tome 1 : les problèmes internalisés*, Presses de l'Université du Québec, 2003.
67. WANG, Margaret C. et Geneva D. HAERTEL. « Educational Resilience », dans *Handbook of Special Education: Research and Practice*, Oxford, Pergamon, 1995.