

) 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

RECHERCHE ET RÉDACTION

Marie Moisan
Direction du développement des enfants
Direction générale des politiques
Ministère de la Famille

CONCEPTION ET RÉALISATION INFOGRAPHIQUES

Direction des communications
Ministère de la Famille

Ce texte a été produit sous l'égide du groupe de travail Volet soutien à l'intervention de l'Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants. L'auteure remercie les membres de ce groupe de travail pour leur appui, ainsi que toutes les autres personnes qui ont commenté des versions préliminaires de ce texte. Le groupe de travail était composé de Danielle Bordeleau (ministère de la Famille); Christiane Bourdages-Simpson (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport); Caroline Caux (ministère de la Santé et des Services sociaux); Marie-Agnès Le Breton (Avenir d'enfants); Marie Moisan (ministère de la Famille); Catherine Noreau (ministère de la Santé et des Services sociaux); Julie Poissant (Institut national de santé publique).

CONSULTATION WEB DU DOCUMENT

Ce document est accessible dans le site du ministère de la Famille
www.mfa.gouv.qc.ca

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	4
1. Les difficultés liées aux concepts de préparation à apprendre, de maturité scolaire et de préparation à l'école.....	5
1.1 Le risque d'attribuer des caractéristiques statiques aux enfants.....	5
1.2 Le risque de valoriser indûment certaines habiletés.....	6
1.3 Le risque de blâmer les parents et les intervenants en petite enfance.....	7
1.4 Le risque de promouvoir une conception utilitariste de l'enfance.....	7
1.5 Un concept à privilégier, celui de développement global de l'enfant.....	8
2. Le sens à donner à la notion d'enfant vulnérable utilisée dans l'EQDEM.....	9
3. L'importance de prévenir une utilisation inappropriée des items qui composent l'outil de mesure de l'EQDEM.....	9
3.1 L'évaluation des compétences ou des habiletés des enfants dans le programme d'éducation préscolaire et dans l'outil de mesure de l'EQDEM.....	10
Conclusion : Garder le cap sur le développement global des enfants à la suite de l'EQDEM.....	12
Bibliographie.....	13

Introduction

L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), menée en 2012 par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration du ministère de la Santé et des Services sociaux, du ministère de la Famille, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et d'Avenir d'enfants (AE), trace le portrait du développement des enfants qui fréquentent la maternelle et veut susciter la mobilisation des communautés en faveur de leur développement optimal. Le présent texte fait partie des outils élaborés pour soutenir la mobilisation qui découlera de l'EQDEM. Il s'adresse notamment aux agents régionaux des ministères touchés et d'AE, qui travailleront avec les résultats de l'enquête dans leur région respective.

L'objectif visé est d'apporter des précisions sur certains concepts qui peuvent être utilisés dans les discussions sur l'EQDEM, de manière à favoriser l'usage d'un vocabulaire cohérent et la mise en place d'interventions conformes aux encadrements pédagogiques actuels destinés à la petite enfance. Très concrètement, ce texte a notamment pour but d'éviter que les résultats de l'EQDEM ne servent à promouvoir une conception étroite de la préparation à l'école, qui entraînerait la scolarisation précoce des enfants de cinq ans ou moins et des interventions mal adaptées à leurs besoins.

Les objectifs spécifiques poursuivis dans ce texte sont les suivants :

- faire état des difficultés posées par les concepts de préparation à apprendre, de maturité scolaire et de préparation à l'école et proposer plutôt un autre concept;
- rappeler le sens à donner à la notion d'enfant vulnérable mesurée dans l'EQDEM;
- prévenir une utilisation inappropriée des items qui composent l'outil de mesure de l'EQDEM.

1. Les difficultés liées aux concepts de préparation à apprendre, de maturité scolaire et de préparation à l'école

De nombreuses 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. Dans des enquêtes comme l'EQDEM, on peut par conséquent avoir tendance à parler de « préparation à l'école » ou de « maturité scolaire » pour désigner l'acquisition des habiletés motrices, affectives, sociales, langagières et cognitives qui permettra à l'enfant de profiter pleinement des apprentissages scolaires. Il faut toutefois souligner les risques associés à l'utilisation des concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire.

D'abord, une précision sur la notion de préparation à apprendre, utilisée au début des années 1990 par le gouvernement américain. Constatant l'importance des retards et des échecs scolaires, celui-ci avait énoncé l'objectif que tous les enfants devraient entrer à l'école « prêts à apprendre ». Des experts du développement de l'enfant avaient alors fait valoir que les enfants sont prêts à apprendre dès qu'ils viennent au monde (Meisels, 1999). Les avancées en neurosciences montrent d'ailleurs que la petite enfance est la période pendant laquelle le développement du cerveau est le plus rapide et le plus remarquable et que ce développement est tributaire des apprentissages réalisés par l'enfant dès la naissance (Whitbread et Bingham, 2011). Les concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire (en anglais, *school readiness*) ont donc commencé à remplacer celui de préparation à apprendre. Ces concepts sont toutefois aussi l'objet de critiques. Ladd (2010) les résume en montrant que ces concepts :

- ont pour effet d'attribuer des caractéristiques statiques aux enfants;
- favorisent une intervention axée sur les habiletés mesurées et de type scolaire;
- portent à blâmer les parents et les intervenants en petite enfance.

Enfin, certains reprochent aussi au concept de préparation à l'école de véhiculer une conception utilitariste de l'enfance.

Nous allons maintenant reprendre et expliquer chacune des critiques formulées à l'égard des concepts de maturité scolaire et de préparation à l'école.

1.1 Le risque d'attribuer des caractéristiques statiques aux enfants

Les concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire mènent presque inévitablement à parler d'enfants matures ou non pour l'école, d'enfants « prêts » ou « pas prêts » pour l'école. Ces notions semblent 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, leur rythme et leur niveau 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 ne prenant pas suffisamment en compte le niveau de développement des enfants (Elder, 2010), qui varie notamment en fonction de l'âge. Dans une même classe de maternelle, les enfants peuvent avoir presque un an de différence. Certains d'entre eux ont eu cinq ans quelques jours ou quelques semaines avant la date charnière du 30 septembre alors que d'autres ont eu six ans au mois d'octobre ou de novembre. Cette différence est énorme dans la courte vie de ces enfants.

Parler d'enfants « prêts » ou « pas prêts » pour l'école dans ce contexte équivaut à nier l'importance des différences d'âge et d'expériences qui existent entre les enfants. Plutôt que de s'intéresser à la préparation à l'école, certains estiment qu'il faut insister sur la préparation de l'école à recevoir les enfants dans toute leur diversité.

1.2 Le risque de valoriser indûment certaines habiletés

Le recours aux concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire risque aussi d'induire une vision qui valorise indûment les dimensions du développement qu'on associe le plus spontanément à la réussite scolaire, soit les dimensions cognitive et langagière. À quoi pense-t-on le plus souvent quand on parle de préparation à l'école? Aux habiletés liées à la lecture et à l'écriture, aux lettres et aux chiffres.

L'insistance sur la préparation à l'école a entraîné aux États-Unis une surenchère d'exigences scolaires à l'endroit des enfants avant le début du primaire et le recours systématique à des tests pour mesurer leur degré de préparation¹. Comme les habiletés cognitives et langagières sont plus faciles à mesurer par des tests que les habiletés sociales ou affectives, cela renforce encore l'importance qu'on leur accorde quand on décide d'évaluer si les enfants sont « prêts ». Pourtant, les enseignants considèrent que les qualités les plus importantes pour qu'un enfant puisse commencer l'école sont les suivantes : être en bonne santé physique, reposé et bien nourri, être capable de communiquer ses besoins et ses pensées verbalement ainsi qu'être

¹ L'échec à ces tests a même entraîné le placement des enfants dans une classe de rattrapage, l'obligation de reprendre une année de maternelle ou de rester à la maison un an avant de pouvoir commencer l'école. De telles pratiques ont été vivement dénoncées par les spécialistes du développement des enfants.

curieux et enthousiaste devant de nouvelles activités (Meisels, 1999). Différentes recherches montrent l'importance non seulement du développement cognitif et langagier, mais aussi du développement moteur, du développement social et du développement affectif au préscolaire, ainsi que leurs liens avec la réussite scolaire ultérieure (Conseil supérieur de l'éducation, 2012).

1.3 Le risque de blâmer les parents et les intervenants en petite enfance

Les concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire peuvent également conduire à blâmer les parents et les intervenants en petite enfance. À qui la faute si un enfant n'est pas « prêt » ou n'est pas « mature »? Les parents qui n'offrent pas à leur enfant les expériences considérées comme importantes pour la préparation à l'école sont perçus négativement par les intervenants scolaires (Dockett et Perry, 2007). Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation met en garde contre la tentation de faire peser sur les parents la responsabilité de préparer les enfants pour l'école en avançant certains apprentissages. Les parents ne disposent pas tous des mêmes capacités et des mêmes ressources, et les inciter à commencer l'école à la maison ne ferait que renforcer les inégalités sociales et scolaires, souligne le Conseil (2012).

Le fait de parler d'enfants qui sont prêts ou qui ne sont pas prêts pour l'école, qui ont ou non la maturité requise, a donné lieu à des manchettes alarmistes (par exemple, « Un enfant sur trois n'est pas prêt pour l'école ») lors de la diffusion des résultats d'enquêtes antérieures sur le développement des enfants à la maternelle. À la suite de l'enquête montréalaise *En route pour l'école* en 2008, il a été décidé d'éviter de parler de maturité scolaire et d'enfants qui ne sont pas prêts pour l'école, des expressions qui peuvent être irritantes non seulement pour les parents, mais aussi pour les intervenants en petite enfance. Ceux-ci y voient en effet une critique de leur travail et une tentative de les amener à « formater » les enfants pour l'école (Direction de santé publique, 2011). Si l'on souhaite mobiliser l'ensemble des partenaires pour travailler de façon concertée autour du développement des jeunes enfants, il convient de trouver un langage plus rassembleur. Notons toutefois que, quel que soit le langage utilisé, il faudra rester à l'affût des glissements à saveur sensationnaliste qui peuvent survenir dans les médias.

1.4 Le risque de promouvoir une conception utilitariste de l'enfance

D'une manière encore plus fondamentale, mettre l'accent sur la préparation à l'école des enfants semble renvoyer à une conception utilitariste de l'enfance : « Each stage of childhood is preparation or "readying" for the next and more important stage with early childhood devalued for it's immaturity yet recognized as a necessary foundation for progression [...] » (Cohen et

² Traduction libre : « Chaque étape de l'enfance est une "préparation" à l'étape suivante plus importante, dévalorisant la petite enfance pour son immaturité tout en la reconnaissant comme un fondement nécessaire à la progression. »

collab., dans Friendly, Doherty et Beach, 2006, p. 6). Friendly et ses collaboratrices opposent à la conception de l'enfant comme être incomplet et immature celle qui est mise en avant en Suède : l'enfant comme être autonome, compétent et actif dans ses apprentissages, co-constructeur de savoir et d'identités. Le groupe Enfants d'Europe (2008) défend une telle représentation de l'enfant « riche », qui cherche à comprendre le monde dès sa naissance, un être en relation avec les autres, « entier, avec un corps, un esprit, des émotions, de la créativité, de l'histoire et une identité sociale ».

Si l'on n'y prend pas garde, les concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire risquent de nous entraîner vers 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 actuels et au prix d'un stress pouvant avoir des effets néfastes importants (Conseil supérieur de l'éducation, 2012).

Il est donc crucial que l'enfance ne soit pas perçue 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.

1.5 Un concept à privilégier, celui de développement global de l'enfant

Il existe différentes manières de diminuer les effets néfastes attribués à l'utilisation des concepts de maturité scolaire et de préparation à l'école quand on parle des résultats d'une enquête comme l'EQDEM. Le nom même de l'enquête le dit : elle porte sur le développement des enfants à la maternelle. Certains diront donc qu'elle mesure le « développement de l'enfant et la préparation à l'école », pour atténuer l'accent sur la seule préparation à l'école. D'autres parleront de « préparation à l'école et à la vie ». D'autres encore feront des mises en garde, soulignant qu'ils entendent la « préparation à l'école » de manière large, ne se limitant pas aux seules habiletés cognitives et langagières.

Toutes ces manières de dire ont leur mérite et permettent de varier la formule. Nous suggérons toutefois de parler le plus souvent possible de développement global. Cette notion se rapporte aux habiletés que l'enfant acquiert dans différents domaines interreliés et tous importants. Si un bon développement global ne doit pas avoir pour seul but la préparation à l'école, il est clair que l'enfant qui jouit d'un bon développement global a toutes les chances de profiter pleinement de l'école comme milieu de vie et d'apprentissage.

La notion de développement global doit être comprise dans une perspective écosystémique : même si l'EQDEM mesure les habiletés individuelles des enfants pour rendre compte de leur développement, on sait que ces habiletés sont largement tributaires de l'expérience des enfants dans leur environnement (famille, services éducatifs, communauté, société...).

2. Le sens à donner à la notion d'enfant vulnérable utilisée dans l'EQDEM

Le deuxième objectif de ce texte est de préciser le sens à donner à la notion d'enfant vulnérable utilisée dans l'enquête. L'EQDEM s'intéresse particulièrement aux enfants dits vulnérables et à leur représentation dans différentes subdivisions régionales, de manière à mieux cerner l'ampleur et la nature des difficultés rencontrées par ces enfants pour ensuite pouvoir mieux les soutenir. Le concept de vulnérabilité est défini dans le rapport de l'enquête rédigé par l'Institut de la statistique du Québec (Simard et collab., 2013), mais il mérite d'être précisé à nouveau ici puisqu'il est au cœur des communications entourant l'EQDEM.

On définit dans l'EQDEM qu'un enfant est vulnérable dans un domaine de développement donné s'il fait partie des 10 % d'enfants québécois ayant les scores les plus faibles dans ce domaine. On compare ensuite les proportions d'enfants vulnérables dans différentes régions³ à ce taux préétabli de 10 %. À l'échelle du Québec, il y a donc **nécessairement** des enfants désignés comme vulnérables dans chacun des cinq domaines de développement mesurés dans l'enquête, et ce, même si tous les enfants avaient des résultats plutôt élevés. En ce sens, la notion de vulnérabilité mesurée dans l'EQDEM est relative et non pas absolue.

Être vulnérable ne signifie pas être condamné à l'échec scolaire au primaire, mais plutôt que l'enfant vulnérable dans un domaine particulier court plus de risques que la majorité des enfants d'éprouver des difficultés dans ce domaine. Autrement dit, **être vulnérable signifie être susceptible d'être moins bien outillé que les autres pour profiter pleinement de ce que l'école peut offrir.**

L'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ) montre que 46 % des enfants vulnérables à la maternelle dans au moins un domaine de leur développement présentaient un rendement scolaire inférieur à la moyenne en quatrième année du primaire, comparativement à seulement 14 % des enfants qui n'étaient pas vulnérables à la maternelle (Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012). La vulnérabilité à la maternelle est donc un facteur important de risque de difficultés scolaires au primaire. Toutefois, ces données révèlent aussi que 54 % des enfants qui étaient vulnérables à la maternelle avaient un rendement dans la moyenne ou supérieur à la moyenne en quatrième année, ce qui montre bien que la vulnérabilité au préscolaire n'est pas une condamnation automatique à l'échec.

3. L'importance de prévenir une utilisation inappropriée des items qui composent l'outil de mesure de l'EQDEM

Le troisième objectif de ce texte est de prévenir une utilisation inappropriée des items qui composent l'outil de mesure de l'EQDEM. Pour ce faire, il faut mettre en lumière les différences

³ Des comparaisons dans le temps seront aussi réalisées après une deuxième enquête.

entre les façons d'évaluer les habiletés des enfants dans l'outil de mesure de l'enquête et dans le programme d'éducation préscolaire qui encadre les apprentissages à la maternelle.

3.1 L'évaluation des compétences ou des habiletés des enfants dans le programme d'éducation préscolaire et dans l'outil de mesure de l'EQDEM

Le programme d'éducation préscolaire établit les compétences que les enfants doivent acquérir à la maternelle. Chaque enfant est évalué en fonction de six compétences intimement liées qui s'insèrent dans un processus de développement global. Par exemple, la compétence Construire sa compréhension du monde suppose que l'enfant est capable de démontrer de l'intérêt et de la curiosité pour les arts, l'histoire, la géographie, la mathématique, la science et la technologie, d'exercer sa pensée dans différents contextes, d'organiser l'information et de raconter ses apprentissages. En cours d'année, on observe comment l'enfant développe ses compétences. À la fin de l'année, l'enfant n'est pas comparé à ses pairs, on ne le classe pas comme fort ou faible par rapport aux autres. On précise plutôt le niveau de développement atteint par chaque enfant pour chaque compétence en fonction des attentes énoncées dans le programme.

Dans l'EQDEM, au contraire, le développement est considéré de façon relative. L'outil de mesure de l'enquête n'a pas de fonction diagnostique, il ne procède pas à partir de seuils théoriques ou cliniques absolus en deçà desquels un enfant serait considéré comme vulnérable dans les différents domaines de développement. Il vise plutôt à classer les enfants et les groupes d'enfants les uns par rapport aux autres. Pour parvenir à ce classement et arriver à distinguer les enfants « faibles » des « forts », les enfants vulnérables des non vulnérables, l'outil contient un éventail d'items que l'enseignante doit évaluer⁴. Certains items correspondent à des habiletés que la plupart des enfants de maternelle possèdent, comme manifester de la curiosité, s'adapter aux changements de routine, manifester une conscience des rimes, être autonome en matière de propreté... D'autres items mesurent des habiletés plus rares que seuls les enfants les plus « avancés » maîtrisent, comme lire des mots complexes. Ces derniers items **ne doivent pas être interprétés comme des objectifs à atteindre ni comme des habiletés qu'un enfant de maternelle devrait normalement maîtriser.**

Cette mise en garde a été faite aux enseignantes qui devaient évaluer le développement des enfants dans l'EQDEM, mais il est pertinent de la répéter au regard d'items relatifs au développement cognitif et langagier. Ainsi, la présence dans l'outil de mesure de l'enquête de certains items (relier les sons aux lettres au moins la moitié du temps, que le son commence ou non comme le nom de la lettre; lire des mots complexes; lire des phrases simples; écrire des phrases simples; compter jusqu'à 20; être capable de dire quel nombre est le plus grand des deux) **ne signifie pas** qu'un enfant de maternelle devrait maîtriser les habiletés

⁴ Notons à ce sujet que les résultats de l'enquête ne sont pas fournis item par item : les items ne sont pas faits pour être utilisés individuellement, c'est plutôt un regroupement d'items qui permet de mesurer une dimension du développement.

correspondantes. Ces items mesurent en effet des habiletés qui outrepassent ce qui est attendu des enfants dans le programme d'éducation préscolaire. Au Québec, ils renvoient plutôt à des compétences qui doivent être maîtrisées au premier cycle du primaire.

Il faut donc être prudent dans les messages qui seront transmis sur la base des résultats de l'EQDEM et dans les actions qui s'ensuivront. On devrait s'abstenir de citer, à titre d'exemple de ce que signifie être vulnérable sur le plan cognitif et langagier, les items de l'instrument de mesure qui outrepassent les attentes du programme d'éducation préscolaire et que nous avons nommés plus haut. Si l'on donne comme exemple de vulnérabilité le fait qu'un enfant ne sait pas lire des mots complexes, on génère des attentes qui ne sont pas adaptées au développement des jeunes enfants. Les autres items de l'outil qui se rapportent au développement cognitif et langagier, comme manifester de l'intérêt pour la lecture, savoir écrire son prénom, trier et classer des objets selon une caractéristique commune, comprendre les notions de temps, sont cohérents avec le programme d'éducation préscolaire et doivent plutôt être utilisés pour illustrer les habiletés qu'on s'attend à retrouver chez des enfants à la maternelle.

À la suite de l'enquête, il faudra également se garder d'adopter des objectifs et des méthodes pour favoriser le développement cognitif et langagier qui ne sont pas cohérents avec les programmes éducatifs en vigueur. Par exemple, la présence dans l'outil de mesure d'items comme « lire des phrases simples » ne devrait pas inciter les éducatrices ou les enseignantes à entraîner les enfants d'âge préscolaire à lire des phrases.

Conclusion : Garder le cap sur le développement global des enfants à la suite de l'EQDEM

Maturité scolaire, préparation à l'école, développement des enfants, voilà trois expressions qui sont utilisées pour parler des habiletés des enfants d'âge préscolaire. Ces expressions ont cependant des connotations différentes. Quand la notion de préparation à l'école est utilisée, elle doit être conçue de manière non réductrice pour éviter les risques soulignés dans ce texte. Un enfant prêt pour l'école est en fait un enfant qui bénéficie d'un développement global optimal. À cause des critiques formulées plus haut au sujet de la notion d'enfant prêt, à cause des dérapages médiatiques sensationnalistes lors de la sortie publique des résultats d'autres enquêtes sur le développement des enfants, nous suggérons de parler de développement global des enfants plutôt que de préparation à l'école ou de maturité scolaire. Le développement des enfants doit être compris comme un processus global, impliquant le développement dans différents domaines (moteur, social, affectif, cognitif, langagier) interreliés, et qui est largement le résultat des interactions de l'enfant avec son environnement.

À la suite de l'EQDEM, la reconnaissance d'enfants vulnérables dans l'un ou l'autre domaine du développement pourrait entraîner des actions particulières dans ce domaine. Dans une perspective de développement global, elle ne devrait toutefois pas mener à délaisser l'intervention dans l'ensemble des domaines du développement. De plus, les interventions qui seront privilégiées devraient être cohérentes avec les valeurs québécoises en matière d'éducation telles qu'elles sont incarnées dans le programme des services de garde éducatifs à l'enfance et dans celui de l'éducation préscolaire⁵.

Enfin, même si l'EQDEM porte sur les enfants, ceux-ci ne doivent pas toujours être la seule, ni même la principale cible des interventions pour favoriser leur développement. On sait que le développement des enfants dépend largement de l'environnement où ils évoluent. Les interventions devront donc cibler non seulement les enfants, mais également les parents, qui en sont les premiers responsables, et les différents milieux de vie que les enfants fréquentent. Les communautés, fortes de la connaissance sur l'état de développement de leurs enfants, auront un rôle clé à jouer pour décider des meilleures manières de soutenir ce développement.

⁵ Le programme des services de garde éducatifs à l'enfance, intitulé Accueillir la petite enfance, relève du ministère de la Famille. Le programme de l'éducation préscolaire est l'un des chapitres du Programme de formation de l'école québécoise sous la responsabilité du MELS.

Bibliographie

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *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, Québec, Le Conseil, 2012.

DESROSIERS, Hélène, Karine TÉTREAUULT et Michel BOIVIN. « Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école », *Portraits et trajectoires*, n° 14, Québec, Institut de la statistique du Québec, 2012.

DIRECTION DE SANTÉ PUBLIQUE. *Événement de partage local-régional du 19 avril 2011 sur les résultats de la recherche. Mobilisation des acteurs et transformation des services à la petite enfance : Évaluation des retombées de l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*, Montréal, Agence de la santé et des services sociaux, 2011.

DOCKETT, Sue et Bob PERRY. « Le rôle des écoles et des communautés dans la transition des enfants vers l'école », dans Richard E. TREMBLAY, Ronald G. BARR, Ray DEV. PETERS et Michel BOIVIN (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, 2007, <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/dockettperryFRxp.pdf>, consulté en janvier 2013.

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>, consulté en janvier 2013.

ENFANTS D'EUROPE. *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance : Une politique proposée par Enfants d'Europe*, 2008, www.childrenineurope.org, consulté en septembre 2012.

FRIENDLY, Martha, Gillian DOHERTY et Jane BEACH. *Quality by Design : What Do We Know about Quality in Early Learning and Child Care, and What Do We Think? A Literature Review*, Toronto, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto, 2006, 32 p.

LADD, Megan. « School Readiness. Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development », présentation dans le cadre de *À notre tour de briller!*, Conférence 2010 de l'Association of Early Childhood Educators of Quebec et de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 27-28 mai 2010.

MEISELS, Samuel J. « Assessing Readiness », dans R.C. PIANITA et M.S. COX (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore, Paul Brooks, 1999, p.39-66.

SIMARD, Micha et collab. *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 2013.

WHITHEBREAD, David et Sue BINGHAM. « School Readiness; A Critical Review of Perspectives and Evidence », *TACTYC*, Association for the Professional Development of Early Years Educators, Occasional Paper, no. 2, 2011.

