

Effets d'un programme de maternelle, à temps plein, en Ontario français, sur le développement des enfants à la fin de la 2^e année primaire

Yves Herry, Claire Maltais and Catherine Mougeot

Volume 34, Number 1, 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/018991ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/018991ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Herry, Y., Maltais, C. & Mougeot, C. (2008). Effets d'un programme de maternelle, à temps plein, en Ontario français, sur le développement des enfants à la fin de la 2^e année primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 87–106. <https://doi.org/10.7202/018991ar>

Article abstract

This article describes the medium term effects of a full time preschool program for 4-year-old children. The study compares 273 grade 2 primary level students who participated in this program at age four to 300 non-participating students. The results indicate that the full time program had a positive effect on language and reading, but not on writing. Furthermore, the authors note a lower performance in mathematics and a lower frequency of prosocial and academic behaviours in the full time student group.

Effets d'un programme de maternelle, à temps plein, en Ontario français, sur le développement des enfants à la fin de la 2^e année primaire

Yves Herry, vice-doyen recherche
Université d'Ottawa

Claire Maltais, directrice de la formation à l'enseignement
Université d'Ottawa

Catherine Mougeot, coordonnatrice de projet
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ • Cet article porte sur les effets à moyen terme d'un programme offert à temps plein à des enfants de quatre ans. Nous avons comparé 273 élèves de 2^e année du primaire à un groupe de 300 élèves qui n'en ont pas bénéficié. Les résultats indiquent que le programme a eu un effet positif sur le langage et la lecture, mais pas sur l'écriture. De plus, nous avons noté une performance plus faible en mathématiques et une fréquence plus faible des comportements prosociaux et scolaires chez les enfants à temps plein.

MOTS CLÉS • maternelle, lecture, langage, écriture, comportement.

Introduction

Depuis quelques années, les gouvernements portent une attention particulière aux services à la petite enfance, que ce soit par l'entremise de services de garde étendus ou de programmes scolaires visant des populations de plus en plus jeunes. En 2000, le Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est (CECLFCE), qui dessert le quart des enfants francophones de l'Ontario, a décidé d'offrir à temps plein son programme éducatif à mi-temps, destiné à tous les enfants de quatre ans de son territoire. Nous avons alors élaboré un projet de recherche longitudinal visant à évaluer les effets d'un programme de maternelle à temps plein sur le développement des enfants de quatre ans. Le projet prévoit trois phases d'évaluation.

Pendant la première phase, l'évaluation a permis de comparer le développement d'enfants qui fréquentaient la maternelle à mi-temps en 1999-2000 à celui d'enfants qui ont fréquenté la maternelle à temps plein en 2000-2001. Les résultats de cette phase ont révélé un effet positif d'un programme à temps plein sur le langage et les apprentissages scolaires, mais peu d'effet sur les comportements prosociaux et les problèmes de comportement (Maltais et Herry, 2004). Le présent article présente

les résultats de la deuxième phase du projet, qui a consisté à réévaluer le développement des deux groupes d'élèves alors qu'ils étaient en 2^e année. La troisième phase du programme d'évaluation aura lieu à la fin de leur 5^e année.

Contexte

Les programmes d'éducation préscolaire publics se sont répandus en Europe au début du xx^e siècle, pendant l'ère de l'industrialisation, afin de fournir un lieu de garde aux enfants des mères qui travaillaient dans les usines. Graduellement, ces programmes ont inclus des services de soins de santé et d'hygiène, puis des services à caractère éducatif. Aux États-Unis, les programmes d'éducation préscolaire sont apparus plus tard, vers les années 1960, en réponse au contexte social marqué par l'industrialisation, l'urbanisation et la sécularisation (Royer, 1995). Ces programmes, comme le *Head Start*, s'inscrivaient dans un plan global de lutte contre la pauvreté, misant sur la prévention et l'intervention précoce. Ce courant a influencé les politiques des provinces canadiennes en matière de service à la petite enfance. Les ministères de l'Éducation du Canada considèrent que ces programmes facilitent l'adaptation scolaire et sociale des enfants, tout en favorisant la réussite scolaire (Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Letarte et Parent, 2001 ; Maltais, Herry et Charrette, 2004).

Contrairement à la plupart des pays européens qui offrent des programmes scolaires aux enfants dès l'âge de trois ans (Florin, 2000), les programmes nord-américains destinés aux enfants de quatre ans à temps plein et intégrés au système scolaire sont peu nombreux. Ce sont surtout les services de garde qui accueillent les enfants de cet âge. Aux États-Unis, quelques états offrent, aux jeunes enfants de communautés défavorisées, des services scolaires à mi-temps ou à temps plein, souvent jumelés au programme *Head Start*. Au Canada, seules certaines écoles du Québec et de l'Ontario accueillent les enfants de quatre ans, soit dans le cadre de programmes universels ou de programmes visant des clientèles particulières. Ainsi, au Québec, les enfants de milieux défavorisés ou à besoins spéciaux peuvent avoir accès à un programme de maternelle dès l'âge de quatre ans ou au programme *Passe-Partout*. En Ontario, compte tenu du caractère minoritaire du français, les conseils scolaires de langue française misent sur la fréquentation précoce des enfants pour retenir leur clientèle francophone et pour encourager l'utilisation du français (Masny, 2001). C'est dans ce contexte que la majorité des conseils scolaires francophones de l'Ontario offrent, depuis plusieurs années, un programme de maternelle à mi-temps aux enfants de quatre ans, et un programme à temps plein de jardin d'enfants aux enfants de cinq ans. Depuis septembre 2000, le CECLFCE, qui dessert le quart des enfants francophones de l'Ontario, a mis sur pied un programme éducatif à temps plein, destiné à tous les enfants de quatre ans de son territoire. La présente étude s'inscrit dans un programme de recherche qui vise à évaluer les effets à court, moyen et long terme de ce programme sur le développement des enfants.

Les recherches portant sur les effets des programmes préscolaires sur le développement des enfants

Les recherches qui portent sur les effets des programmes préscolaires sur le développement des enfants peuvent se répartir en deux groupes. Le premier inclut les recherches sur des programmes offerts à des clientèles ciblées, provenant principalement de milieux défavorisés, et le second inclut les recherches visant des programmes universels. La recherche portant sur des programmes préscolaires offerts à des clientèles ciblées, surtout issues de milieux défavorisés, provient principalement des États-Unis (Royer, 1995). Dans une recension des écrits, Mrazek et Brown (2002) ont retenu 32 études en fonction de leurs qualités méthodologiques. Parmi celles-ci, on note *Head Start* (Hodges et Cooper, 1981), le *High Scope Perry Preschool Program* (Schweinhart, Barnes, Weikart, Barnett et Epstein, 1993) et le *Carolina Abecedarian Project* (Campbell et Ramey, 1994). Seules deux des études recensées étaient canadiennes, et une seule avait un caractère longitudinal (*Le programme de développement des habiletés sociales et de la résolution de problème*: Tremblay, Masse, Pagani et Vitaro, 1996). De plus, au cours des dernières années, on a vu émerger des projets à caractère écologique, proposant des programmes qui visaient des communautés défavorisées, centrées sur le développement de l'enfant et le développement communautaire, comme le projet *1, 2, 3, Go!* (Bouchard, 2000) et *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur* (Peters, Petrunka, Angus, Arnold, Bélanger, Boyce, Brophy, Burke, Craig, Currie, Evers, Herry, Khan, Kocher, Mamatis, Nelson, Pancer, Russell et Towson, 2004).

De façon générale, ces programmes produisent peu d'effets à court terme. Le principal effet réside en une amélioration du quotient intellectuel des enfants, mais celui-ci ne se maintient pas au-delà de la fréquentation du programme (*Head Start*, *High Scope*). Les effets à moyen et long terme de ces programmes sont plus prometteurs. En effet, ils ont produit une amélioration de la performance scolaire (le *Carolina Abecedarian Project*, le *High Scope* et le programme de développement des habiletés sociales) et ont contribué à une diminution des comportements liés à la délinquance juvénile (le *Carolina Abecedarian Project*, le *High Scope*, *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur*). Les enfants seraient aussi moins nombreux à fréquenter des classes spéciales et à doubler une année scolaire (*Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur*). Les enfants ayant participé à ces projets avaient également de meilleurs emplois et salaires que les enfants du groupe témoin (*High Scope*).

Le second groupe de recherches, qui portaient sur les effets des programmes préscolaires sur le développement des enfants, visait des programmes universels. Puisque les programmes de maternelle dès l'âge de quatre ans à temps plein intégrés au système scolaire sont peu répandus au Canada et aux États-Unis, les recherches proviennent d'Amérique du Nord, mais aussi d'Europe, et certaines visent des programmes préscolaires dispensés par des services de garde. La plupart des études recensées n'évaluaient qu'un seul domaine de développement et peu

comportaient une visée longitudinale. Celles qui avaient une telle visée ne dépassaient que rarement l'âge de huit ans.

Selon Palacio-Quintin et Coderre (1999), Tremblay (2003) et le National Institute of Child Health and Human Development / Early Child Care Children Network (2000), ces études confirment la relation entre les programmes préscolaires et le développement du langage chez les enfants (Dunn, Beach et Kontos, 1994; Goelman et Pence, 1987; McCartney, 1984; McCartney et Scarr, 1984; Peth-Pierce, 1998). Toutefois, certaines études n'ont pas permis d'observer d'effets à court terme sur le développement langagier, mais ceux-ci seraient apparus plus tard, souvent en 2^e année (voir le projet suédois *Göteborg*: Wessels, Lamb et Hwang, 1996). Les résultats des études portant sur les apprentissages scolaires varient en fonction de variables comme le niveau socioéconomique et l'appartenance à une minorité raciale. Plusieurs études comptant sur des grands nombres de sujets (variant entre 500 et 10 000) révèlent que ce sont les enfants en provenance de milieux défavorisés et des minorités raciales qui bénéficiaient le plus de ces programmes (Caughy, DiPietro et Strobino, 1994; Jeantheau et Murat, 1998; Maltais et Herry, 2004; Peisner-Feinberg et Maris, 2006). De plus, les effets de ces programmes sur les apprentissages se feraient surtout sentir en 2^e année (Broberg, Wessels, Lamb et Hwang, 1997; Jarousse, Mingat et Richard, 1992; Wessels et collab., 1996). Finalement, la fréquentation d'un programme préscolaire semble influencer positivement le développement socio-affectif, sous l'angle des compétences sociales, de l'indépendance, de la sociabilité, et du bas niveau d'agressivité (Balleyguier et Melhuish, 1996; Letarte, Normandeau, Parent, Bigras et Capuano, 1993; National Institute of Child Health and Human Development / Early Child Care Children Network, 2001; Schweinhart et Weikart, 1993; Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994).

À la lumière de l'analyse des études sur les effets des programmes préscolaires sur le développement des enfants, on constate que les résultats varient selon les domaines de développement évalués et en fonction de certaines variables comme le niveau socioéconomique, l'appartenance à une minorité raciale et le nombre d'années écoulées entre la fréquentation du programme par les enfants et le moment de l'évaluation, à court, moyen ou long terme. Cependant, peu d'études ont un caractère longitudinal. Il est donc difficile de prédire les effets de programmes préscolaires universels sur le développement à plus long terme des enfants, tant au niveau du maintien des gains observés que de nouveaux effets qui pourraient apparaître à plus long terme.

Avec la présente étude, nous nous proposons donc de poursuivre la comparaison entamée en 2000 entre le développement d'un groupe d'enfants de quatre ans qui ont bénéficié d'un programme de maternelle à temps plein et celui d'enfants qui ont fréquenté un programme de maternelle à mi-temps. Les données recueillies dans ce programme de recherche enrichiront les informations déjà fournies par les recherches antérieures.

L'évaluation des effets d'un programme préscolaire universel à temps plein destiné aux enfants de quatre ans revêt une importance et une originalité sous plusieurs aspects. La majorité des recherches portant sur les programmes préscolaires proviennent des États-Unis ou d'Europe. Au Canada, il existe peu d'évaluations rigoureuses des programmes mis en place. C'est plutôt étonnant, compte tenu de l'importance accordée par certaines provinces, dont le Québec et l'Ontario, au développement des programmes préscolaires. De plus, le programme évalué est offert dans un contexte scolaire et non pas dans un contexte de service de garde. Cette étude porte également sur un programme régulier universel offert à tous les enfants, et non pas un programme spécifique, dont le financement est à durée limitée ou fait appel à des sommes importantes, comme le *High Scope*, qui a coûté annuellement 16 000 \$ par enfant.

Ce programme touche donc un grand nombre d'enfants : tous ceux de quatre ans qui vivent sur le territoire du Conseil scolaire. Finalement, l'évaluation du programme est d'autant plus importante que ce programme est offert en milieu francophone minoritaire. En effet, la communauté francophone doit relever un double défi : d'une part, contrer l'assimilation et la perte de clientèle au profit des conseils scolaires anglophones, et d'autre part, favoriser l'acquisition du français (Masny, 2001). Il faut noter que plusieurs enfants entrent dans ce programme sans parler français. Finalement, cette étude propose une évaluation globale du développement de l'enfant, en incluant les domaines langagier, scolaire et socio-affectif.

Méthodologie

Nous avons eu recours à un modèle de recherche quasi-expérimental pour comparer le développement d'élèves de 2^e année (2002-2003) qui fréquentaient à quatre ans le programme à mi-temps au cours de l'année 1999-2000 à celui d'élèves de 2^e année (2003-2004) qui ont bénéficié du programme à temps plein au cours de l'année 2000-2001. Le choix de ce modèle repose sur le fait qu'il n'était pas possible de créer au hasard, au sein du Conseil scolaire, un groupe expérimental et un groupe témoin, puisqu'en 2000-2001 tous les élèves bénéficiaient du programme de maternelle à temps plein. De plus, il n'a pas été possible d'utiliser un groupe témoin provenant d'un autre conseil scolaire ontarien, soit parce que leur population n'était pas comparable à celle de notre groupe cible, soit parce que les conseils scolaires avaient, en 2000-2001, un programme de maternelle à temps plein. Dans cette section, nous présentons les enfants qui ont participé à l'évaluation de programme, ainsi que les instruments de mesure utilisés pour évaluer les divers domaines de leur développement.

Les participants

En 2002-2003, l'évaluation de programme a porté sur 273 élèves de 2^e année qui ont fréquenté à quatre ans le programme à mi-temps. Ils provenaient de 13 des

39 écoles du Conseil scolaire. Le choix des écoles reposait sur une représentation proportionnelle des écoles du centre-ville, des banlieues et des extrémités du conseil scolaire. Cette répartition géographique permettait de tenir compte de la proportion de francophones habitant chaque région gérée par le Conseil. En plus des évaluations directes menées auprès des enfants, 22 enseignantes et 245 parents (90 % des parents) ont répondu aux questionnaires qui leur étaient destinés. En 2003-2004, 315 élèves de 2^e année qui ont fréquenté à quatre ans le programme à temps plein ont participé à l'évaluation de programme. Les écoles étaient les mêmes que celles visées en 1999-2000, afin de rendre possible une comparaison avec les élèves de 2^e année qui fréquentaient le programme à mi-temps en 1999-2000. Vingt-cinq enseignantes, dont 21 étaient les mêmes qu'en 2002-2003, ainsi que 256 parents (82 % des parents) ont répondu aux questionnaires qui leur étaient destinés. Le tableau 1 permet une comparaison entre les deux groupes en présentant des données sur certaines de leurs caractéristiques démographiques. Les analyses de variance n'ont pas permis d'identifier de différences significatives entre les deux populations.

Tableau 1
Caractéristiques et informations sur les participants à l'étude

	Programme 4 ans à mi-temps Année scolaire 2002-2003	Programme 4 ans à temps plein Année scolaire 2003-2004
Nombre d'enfants	273	300
Nombre de parents participant au projet	245	256
Nombre d'enseignantes participant au projet	22	25
Âge moyen des enfants (en mois)	95,2	95,5
Pourcentage d'enfants dont le français est la langue maternelle (selon l'enseignante)	52	62
Pourcentage de filles	51	51
Pourcentage d'enfants membres d'une minorité raciale	18	21
Pourcentage d'enfants qui vivent avec leurs deux parents	89	92
Pourcentage d'enfants souffrant d'une incapacité	5	6
Pourcentage de mères ayant un diplôme universitaire	36	32
Pourcentage de pères ayant un diplôme universitaire	35	38

Les domaines évalués et les instruments utilisés

Cette section présente les domaines évalués et les instruments de mesure utilisés avec les deux groupes (mi-temps et temps plein). Les domaines visent le développement langagier, scolaire et socio-affectif des enfants. Les instruments de mesure incluent un questionnaire destiné aux parents, un questionnaire destiné aux enseignants et des activités d'évaluation réalisées par les élèves. Le tableau 2 présente

Tableau 2

Les modes d'évaluation retenus pour les deux groupes (mi-temps et temps plein) en fonction des domaines de développement et des répondants

Domaines de développement	Sources d'information		
	Parent	Personnel enseignant	Élève
Langagier	Utilisation du français Six énoncés (alpha = 0,85)	Huit énoncés ($\alpha = 0,94$) Instrument de mesure de la petite enfance (IMPE)	Échelle de vocabulaire en images Peabody
Scolaire			
Lecture :			Test de compréhension
compréhension		Échelle de Rowell ($\alpha = 0,95$)	Test de fluidité
Lecture : fluidité		4 énoncés ($\alpha = 0,86$)	(CECLFE)
Lecture : attitude		4 énoncés ($\alpha = 0,82$)	
Lecture :		4 énoncés ($\alpha = 0,86$)	
performance		7 énoncés (IMPE) ($\alpha = 0,90$)	
globale		5 énoncés (IMPE) ($\alpha = 0,86$)	KeyMath
Écriture		5 énoncés	
Mathématiques			
Comportements scolaires			
Adaptation scolaire			
Comportement devoirs-leçons			
Socio-affectif			
Comportements prosociaux	10 énoncés (NLSCY) ($\alpha = 0,72$) 8 énoncés (NLSCY) ($\alpha = 0,83$)	10 énoncés (NLSCY) ($\alpha = 0,93$) 8 énoncés (NLSCY) ($\alpha = 0,93$)	
Hyperactivité et inattention	8 énoncés (NLSCY) ($\alpha = 0,72$) 6 énoncés (NLSCY) ($\alpha = 0,72$)	8 énoncés (NLSCY) ($\alpha = 0,85$) 6 énoncés (NLSCY) ($\alpha = 0,89$)	
Anxiété			
Problèmes de conduite			
Niveau d'activité physique		5 énoncés (IMPE) ($\alpha = 0,80$)	
Données démographiques	Niveau d'éducation, âge, sexe, appartenance à une minorité ethnique, etc.	Date de naissance, sexe de l'enfant, etc.	

les modes d'évaluation retenus en fonction des domaines de développement et des répondants.

Le questionnaire aux parents inclut une échelle de sept énoncés sur la langue parlée à la maison, des questions sur la période de leçons et de devoirs et une évaluation du comportement de l'enfant faite à l'aide de l'échelle de comportement utilisée par Statistique Canada (1997) dans le cadre de l'étude *National Longitudinal Survey of Children and Youth*. La section retenue comprend 32 énoncés et permet d'évaluer, chez les élèves âgés de 4 à 11 ans, les comportements prosociaux, l'hyperactivité et l'inattention, l'anxiété et les problèmes de conduite. Le résultat maximum à chacune de ces échelles est de 20.

Le questionnaire aux enseignants inclut sept sections. La première inclut les attitudes face à la lecture. Elle utilise *L'échelle d'attitude* de Rowell (1972) vis-à-vis de la lecture et inclut 13 énoncés (ex. : *Manifeste de l'intérêt et de l'enthousiasme à l'égard des activités et des leçons de lecture, Aime se faire lire des textes et les écoute attentivement*). Elle a été utilisée dans le cadre du projet *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur* (Peters et collab., 2004). Dans les quatre sections suivantes du questionnaire, l'enseignante a à se prononcer sur la performance de l'élève en lecture, en écriture, en communication orale et en mathématiques. Chaque section inclut quatre énoncés. Ces énoncés sont inspirés des grilles d'évaluation utilisées par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario. La sixième section permet d'évaluer le comportement de l'élève et utilise la même échelle de comportement de 32 énoncés (Statistique Canada, 1997) que celle complétée par les parents. Finalement, la dernière section vise à évaluer les comportements scolaires et fait appel aux 13 énoncés de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (Centre canadien d'études sur les enfants à risque, 1999). Des exemples d'énoncés sont : Suit des directives, Travaille proprement et soigneusement, etc.

Finalement, les activités d'évaluation réalisées par les élèves incluent des tests de langage, de lecture et de mathématiques. Les tests de langage utilisés auprès des enfants incluaient l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (ÉVIP) (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993), la version canadienne française du *Test for Auditory Comprehension of Language* (TACL) (Groupe coopératif en orthophonie, 1995) et le *Test des jetons* (Dudley-Delage, 1980).

L'ÉVIP évalue le langage réceptif des enfants. On leur demande de montrer du doigt l'image qui, parmi un choix de quatre, illustre un mot dit par l'examineur. Ce test inclut des normes de performance francophones pancanadiennes. Le résultat brut de l'enfant est transformé en rang centile qui varie entre 1 et 99. L'ÉVIP est fréquemment utilisé dans les recherches et permet d'évaluer principalement la compréhension du vocabulaire.

La version française du *Test for Auditory Comprehension of Language* (TACL) évalue le langage réceptif des enfants. À cause de l'âge des élèves, nous avons conservé deux des trois échelles du test : morphèmes grammaticaux (ex. : *Le garçon est à côté de l'auto*) et phrases complexes (ex. : *Les filles mangent et regardent la télévision*). Lors de ce test, les enfants doivent montrer du doigt l'image qui, parmi un choix de trois, illustre un mot ou une phrase prononcés par l'examineur. Le TACL fournit un résultat maximal de 40 pour chacune des trois composantes du test.

Le *Test des jetons* (Dudley-Delage, 1980) consiste à demander à l'élève de suivre des consignes orales qui lui permettront de placer des jetons selon une disposition et un ordre précis. À cause de l'âge des élèves, nous avons conservé le numéro 5 du test qui inclut 16 consignes pour un total de 96 points.

L'évaluation de la lecture fait appel à deux activités. La première est un test de compréhension de la lecture (Conseil des écoles catholiques du Centre-Est de l'Ontario, 2001), composé d'un texte de 400 mots accompagné de 10 questions de

compréhension auxquelles l'élève répond par écrit. Le résultat maximum est de 50 points. La seconde activité est un test de fluidité de la lecture (Conseil des écoles catholiques de l'Est de l'Ontario, 2001) qui demande à l'élève de lire un texte à haute voix pendant une minute. L'analyse des résultats permet de tenir compte du nombre de mots lus par minute, de la qualité de la lecture orale et du pourcentage de méprises.

Pour l'évaluation des mathématiques, nous avons eu recours à cinq sous-échelles du KeyMath (Connolly, 1991) : *Numération, Addition, Soustraction, Multiplication, Division et Calcul mental*. Pour chacune de ces échelles, le score brut est transformé en rang centile.

Pour chaque échelle utilisée, les résultats des deux groupes et de l'ensemble des sujets ont été soumis à des analyses factorielles avec rotation orthogonale Varimax. Les coefficients de saturation de tous les énoncés étaient supérieurs à 0,30 et la structure factorielle était la même pour les trois groupes.

La collecte des données

La collecte de donnée a eu lieu pendant les deux dernières semaines de mai de chaque année, afin d'assurer un temps de développement identique aux deux populations évaluées. Quatre étudiantes inscrites à la maîtrise en orthophonie étaient responsables de l'évaluation du langage des enfants. Une consultante en orthophonie leur a offert une formation de deux jours et a supervisé l'administration des tests et l'interprétation des résultats. Les parents et les enseignantes ont rempli leurs questionnaires au cours de la même période.

Résultats

L'évaluation de programme avait pour but d'identifier les effets du programme à temps plein sur le développement des enfants. Les moyennes obtenues par les répondants ont été soumises à des analyses de covariance univariées inter-sujets. Le seuil de confiance a été établi à $p < 0,05$. La variable indépendante était la nature du programme de maternelle (à mi-temps ou à temps plein) suivi par les élèves, et les variables dépendantes étaient les divers domaines de développement de l'enfant. Les analyses visaient 564 élèves et 479 parents. Les élèves se répartissaient en deux groupes : ceux de 2^e année qui avaient fréquenté à quatre ans le programme à mi-temps en 1999-2000 (N = 273 ; parents : N = 245) et ceux qui l'avaient fréquenté à temps plein en 2000-2001 (N = 315 ; parents : N = 256). Les analyses statistiques ANCOVA ont pris en compte les covariables suivantes (voir tableau 3) : le nombre d'élèves par classe, le sexe des enfants, l'âge des enfants, l'appartenance à une minorité raciale, la langue parlée à la maison, la structure familiale (biparentale ou monoparentale), le niveau de scolarité des parents et le statut socio-économique de la famille basé sur le type d'emploi. L'inclusion de ces covariables permet de s'assurer que les effets observés sont bien dus au programme à temps plein plutôt qu'à une autre variable, comme le statut socio-économique.

Tableau 3

Liste des covariables qui affectent significativement les domaines évalués et dont nous avons tenu compte lors de la comparaison des deux groupes (ANCOVA)

Domaines	Sexe de l'enfant	Âge de l'enfant	Membre d'une minorité raciale	Langue parlée à la maison	Structure de la famille	Emploi (mère)	Emploi (père)	Scolarité (mère)	Scolarité (père)
Développement langagier									
Morphèmes grammaticaux	ns	ns	ns	p < 0,05	ns	ns	ns	p < 0,01	p < 0,01
Phrases complètes	ns	ns	p < 0,01	p < 0,01	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Résultats du Évip (Rang centile)	ns	ns	p < 0,05	p < 0,01	ns	ns	ns	p < 0,001	ns
Capacité à suivre des consignes verbales	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Performance en communication orale (selon les enseignantes)	p < 0,0001	ns	ns	p < 0,0001	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Utilisation du français à la maison	ns	ns	p < 0,01	p < 0,001	ns	ns	ns	ns	ns
Lecture									
Mots lus/minute	ns	ns	p < 0,05	p < 0,01	ns	ns	ns	p < 0,05	ns
Qualité de la lecture	p < 0,05	ns	p < 0,01	p < 0,05	ns	ns	ns	ns	ns
Pourcentage de méprises	ns	ns	p < 0,05	p < 0,05	ns	ns	ns	ns	ns
Attitude face à la lecture (selon les enseignantes)	p < 0,0001	p < 0,05	ns	p < 0,05	ns	ns	p < 0,05	p < 0,01	ns
Performance globale en lecture (selon les enseignantes)	p < 0,01	ns	ns	p < 0,01	ns	ns	p < 0,05	p < 0,0001	ns
Compréhension de la lecture	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Écriture									
Performance globale en écriture (selon les enseignantes)	p < 0,0001	p < 0,05	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Mathématiques									
Numération (Rang centile)	p < 0,0001	ns	p < 0,05	ns	ns	ns	ns	p < 0,05	ns
Addition (Rang centile)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Soustraction (Rang centile)	p < 0,05	ns	p < 0,01	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Multiplication (Rang centile)	ns	ns	p < 0,05	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Division (Rang centile)	ns	ns	p < 0,01	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Calcul (Rang centile)	p < 0,0001	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,05	ns
Opérations (Rang centile)	p < 0,01	ns	p < 0,01	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Opérations (équivalence année scolaire)	p < 0,01	ns	p < 0,01	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Performance globale en mathématiques (selon les enseignantes)	ns	ns	p < 0,05	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns

Domaines	Sexe de l'enfant	Âge de l'enfant	Membre d'une minorité raciale	Langue parlée à la maison	Structure de la famille	Emploi (mère)	Emploi (père)	Scolarité (mère)	Scolarité (père)
Développement socio-affectif									
Développement socio-affectif (selon les enseignantes)	p < 0,01	ns	ns	ns	p < 0,05	ns	ns	ns	ns
Comportements prosociaux (selon les enseignantes)	p < 0,0001	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,05	ns
Hyperactivité et inattention (selon les enseignantes)	p < 0,0001	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Anxiété (selon les enseignantes)	ns	ns	ns	ns	p < 0,05	ns	ns	ns	ns
Problèmes de conduite (selon les enseignantes)	p < 0,01	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Comportements prosociaux (selon les parents)	p < 0,0001	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Hyperactivité et inattention (selon les parents)	p < 0,0001	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Anxiété (selon les parents)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Problèmes de conduite (selon les parents)	p < 0,0001	ns	ns	ns	ns	p < 0,05	ns	p < 0,01	ns
Vie scolaire									
Comportement scolaire (selon les enseignantes)	p < 0,0001	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Adaptation à la vie scolaire (selon les enseignantes)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	p < 0,01	ns
Comportement pendant la période de devoirs et leçons (selon les parents)	p < 0,0001	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Temps consacré par l'enfant aux devoirs et leçons	ns	ns	p < 0,01	ns	p < 0,01	ns	ns	ns	ns
Temps consacré par le parent aux devoirs et leçons	ns	ns	ns	p < 0,05	p < 0,05	ns	ns	ns	ns
Niveau d'activité physique									
Niveau d'activité physique (selon les enseignantes)	p < 0,01	p < 0,05	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Pour ce faire, SPSS ajuste les moyennes des groupes en fonction de chaque covariable qui affectent significativement les variables dépendantes.

Le tableau 4 présente les moyennes obtenues par les deux groupes d'élèves pour chacun des domaines de développement évalués. Il inclut également les résultats des analyses statistiques en présentant les valeurs F et les degrés de signification.

Les résultats soulignent un effet positif du programme à temps plein sur le développement langagier des enfants. Les deux instruments de mesure du langage utilisés ont montré un niveau de vocabulaire supérieur chez les enfants ayant

Tableau 4

Les moyennes et écarts-types obtenus par les deux groupes d'élèves pour chacun des domaines de développement évalués

	Moyennes		Écarts-types		Valeur de F
	mi-temps (N = 273)	temps plein (N = 296)	mi-temps (N = 273)	temps plein (N = 296)	
Développement langagier					
Morphèmes grammaticaux (max. 40)	35,1	35,7	3,8	2,9	$F(1, 567) = 4,5, p < 0,05$
Phrases complètes (max. 40)	31,0	33,2	4,6	3,7	$F(1, 567) = 39,1, p < 0,0001$
Résultats du Évip (rang centile)	61,7	67,6	28,3	26,5	$F(1, 556) = 6,6, p < 0,05$
Capacité à suivre des consignes verbales (max. 96)	87,2	87,3	7,1	6,5	$F(1, 550) = 0,1, ns$
Performance en communication orale (selon les enseignantes) (max. 40)	29,9	28,5	8,6	8,9	$F(1, 549) = 3,7, ns$
Utilisation du français à la maison (max. 40)	28,3	28,7	8,3	8,8	$F(1, 457) = 0,2, ns$
Lecture					
Mots lus/minute	88,4	80,3	37,2	26,3	$F(1, 566) = 9,2, p < 0,005$
Qualité de la lecture	5,9	6,9	1,5	2,0	$F(1, 566) = 50,6, p < 0,0001$
Pourcentage de méprises	3,8	4,5	6,3	4,2	$F(1, 548) = 2,3, ns$
Attitude face à la lecture (selon les enseignantes) (max. 40)	29,0	27,2	9,4	10,2	$F(1, 544) = 4,9, p < 0,05$
Performance globale en lecture (selon les enseignantes) (max. 40)	29,0	27,1	10,7	10,8	$F(1, 550) = 4,1, p < 0,05$
Compréhension de la lecture (max. 40)	21,0	24,4	10,6	10,9	$F(1, 552) = 5,3, p < 0,05$
Écriture					
Performance globale en écriture (selon les enseignantes) (max. 40)	24,3	23,5	10,5	10,6	$F(1, 549) = 0,9, ns$
Mathématiques					
Numération (Rang centile)	55,3	50,0	28,7	29,8	$F(1, 564) = 4,5, p < 0,05$
Addition (Rang centile)	64,6	61,2	26,6	26,6	$F(1, 564) = 2,2, ns$
Soustraction (Rang centile)	70,2	60,6	23,1	27,3	$F(1, 564) = 19,9, p < 0,0001$
Multiplication (Rang centile)	52,2	50,1	28,9	28,1	$F(1, 564) = 0,8, ns$
Division (Rang centile)	60,0	62,6	24,5	23,4	$F(1, 564) = 1,7, ns$
Calcul (Rang centile)	60,3	58,6	21,7	23,0	$F(1, 564) = 0,9, ns$
Opérations (Rang centile)	59,1	53,7	25,2	25,5	$F(1, 564) = 4,5, p < 0,05$
Performance globale en mathématiques (selon les enseignantes) (max. 40)	29,6	27,6	9,7	10,4	$F(1, 546) = 5,4, p < 0,05$
Développement socio-affectif					
Développement socio-affectif (selon les enseignantes) (max 4)	3,2	3,0	0,9	0,9	$F(1, 552) = 8,7, p < 0,01$

	Moyennes		Écarts-types		Valeur de F
	mi-temps (N = 273)	temps plein (N = 296)	mi-temps (N = 273)	temps plein (N = 296)	
Comportements prosociaux (selon les enseignantes) (max. 20)	11,8	11,0	5,5	5,6	F(1, 518) = 2,7, ns
Hyperactivité et inattention (selon les enseignantes) (max. 20)	4,5	5,0	5,3	5,5	F(1, 551) = 1,3, ns
Anxiété (selon les enseignantes) (max. 20)	2,8	2,8	3,6	3,5	F(1, 551) = 0, ns
Problèmes de conduite (selon les enseignantes) (max. 20)	1,3	1,7	3,3	3,5	F(1, 550) = 2,6, ns
Comportements prosociaux (selon les parents) (max. 20)	14,4	13,7	3,6	3,5	F(1, 469) = 4,7, p < 0,05
Hyperactivité et inattention (selon les parents) (max. 20)	5,3	6,0	4,3	4,2	F(1, 466) = 3,1, ns
Anxiété (selon les parents) (max. 20)	3,9	3,9	3,2	3,4	F(1, 479) = 0,1, ns
Problèmes de conduite (selon les parents) (max. 20)	1,7	2,0	3,0	2,8	F(1, 479) = 0,9, ns
Vie scolaire					
Comportement scolaire (selon les enseignantes) (max. 20)	16,7	15,4	4,1	5,0	F(1, 551) = 11,9, p < 0,001
Adaptation à la vie scolaire (selon les enseignantes) (max. 20)	17,2	16,3	3,7	4,6	F(1, 549) = 6,7, p < 0,01
Comportement pendant la période de devoirs et leçons (selon les parents) (max. 20)	16,8	16,7			F(1, 480) = 0,5, ns
Temps consacré par l'enfant aux devoirs et leçons (mn/sem.)	152,0	170,0	93,0	248,0	F(1, 486) = 1,1, ns
Temps consacré par le parent aux devoirs et leçons (mn/sem.)	133,0	140,0	87,0	203,0	F(1, 481) = 0,3, ns
Niveau d'activité physique					
Niveau d'activité physique (selon les enseignantes) (max. 4)	3,4	3,1	0,8	0,8	F(1, 552) = 29,4, p < 0,0001

fréquenté le programme à temps plein (ÉVIP : F(1, 556) = 6,6, p < 0,05; TACL Morphèmes grammaticaux : F(1, 567) = 4,5, p < 0,05; TACL Phrases complexes : F(1, 567) = 39,1, p < 0,0001). Le rang centile moyen de l'ÉVIP est passé de 62 à 68, soit une amélioration de 6 %. Il n'y a pas de différence quant à l'utilisation du français à la maison.

Le programme à temps plein a eu des effets mixtes sur les apprentissages scolaires. Les élèves qui ont fréquenté le programme à temps plein ont une meilleure compréhension en lecture (F(1, 552) = 5,3, p < 0,05), une attitude plus positive vis-à-vis de celle-ci (F(1, 544) = 4,9, p < 0,05) et une meilleure performance globale dans ce domaine (F(1, 550) = 4,1, p < 0,05). Toujours en lecture, le test de fluidité

indique que les élèves qui ont fréquenté le programme à temps plein lisent moins de mots à la minute ($F(1, 566) = 9,2, p < 0,005$), mais que la qualité de leur lecture orale est meilleure ($F(1, 566) = 50,6, p < 0,0001$). Au niveau de la performance en écriture, les enseignants n'ont noté aucune différence entre les élèves inscrits à mi-temps et ceux à temps plein ($F(1, 549) = 0,9, ns$). Toutefois, en mathématiques, les enseignants ont indiqué que les élèves qui avaient fréquenté le programme à temps plein performaient moins bien que ceux qui avaient fréquenté le programme à mi-temps ($F(1, 546) = 5,4, p < 0,05$). Cette perception des enseignants est confirmée par les résultats de plusieurs sous-tests du *Key Math*, dont la numération ($F(1, 564) = 4,5, p < 0,05$), la soustraction ($F(1, 564) = 19,9, p < 0,0001$), ainsi que par le résultat total obtenu pour les opérations mathématiques ($F(1, 564) = 4,5, p < 0,05$).

Dans le domaine du développement comportemental, les enseignants ($F(1, 552) = 8,7, p < 0,01$) et les parents ($F(1, 469) = 4,7, p < 0,05$) ont indiqué que les enfants qui avaient fréquenté le programme à temps plein présentaient moins de comportements prosociaux que les autres élèves. De plus, sur le plan scolaire, les enseignants ont noté que ces enfants étaient moins bien adaptés à la vie scolaire ($F(1, 549) = 6,7, p < 0,01$), qu'ils avaient tendance à être moins attentifs et moins centrés sur la tâche en classe ($F(1, 551) = 11,9, p < 0,001$) et qu'ils étaient plus fatigués ($F(1, 552) = 29,4, p < 0,0001$).

Discussion des résultats

Dans la présente section, nous résumons les résultats de cette étude, nous les comparons à ceux obtenus par les élèves à la fin de la maternelle et nous les commentons en fonction des études antérieures et des informations recueillies lors d'entrevues et d'échanges avec les enseignants et les parents.

L'amélioration du langage constitue une retombée importante du programme de maternelle à temps plein. Non seulement, celui-ci a-t-il contribué à une amélioration du langage des élèves à la fin de la maternelle (Maltais et Herry, 2004), mais cet avantage s'est maintenu en 2^e année. Ce résultat est conforme à celui de plusieurs études qui ont confirmé la relation entre les programmes préscolaires et le développement du langage chez les enfants (Palacio-Quentin et Coderre, 1999). Toutefois, les études recensées visaient des milieux majoritaires, et non pas un milieu minoritaire comme la francophonie ontarienne. Aux yeux de cette communauté, ces résultats représentent un atout majeur pour la francisation de la population et le maintien de la vitalité linguistique du groupe minoritaire (Gauvin, 2003; Gérin-Lajoie, 2001), dont le niveau d'utilisation et de maîtrise du français est très variable. Près de 40 % des enfants ne parlent pas français lors de leur entrée en maternelle. Le programme universel de maternelle dès l'âge de quatre ans à temps plein permet donc à tous les élèves d'avoir accès à un service éducatif de langue française à temps plein. Il est vrai qu'une immersion complète en français favorise chez les jeunes enfants un développement rapide de l'apprentissage du

français (Coghlan et Thériault, 2002; Heller et Roy, 2001), mais il est intéressant de noter que ces gains se maintiennent au moins jusqu'en 2^e année.

Lors des entrevues, les enseignantes de maternelle ont indiqué que l'accroissement du temps d'enseignement offert par le programme à temps plein leur avait permis d'offrir plus d'activités systématiques visant le vocabulaire, la syntaxe, la sémantique et les structures de phrases à l'aide de thèmes, de jeux, de comptines et de chansons. Quant aux enseignantes de jardins d'enfants cinq ans, de 1^{re} et de 2^e année, elles ont trouvé qu'elles pouvaient faire davantage d'activités langagières enrichies qu'auparavant, à cause de la maîtrise plus élevée du français des élèves, et ce, même si elles ne disposaient pas de plus de temps d'enseignement.

L'amélioration de la performance en lecture constitue une autre grande retombée du programme à temps plein. Non seulement le programme à temps plein a-t-il produit une amélioration de la conscience de l'écrit des élèves à la fin du programme, mais cet avantage s'est maintenu en 2^e année au niveau de la qualité de la lecture orale et de la compréhension de la lecture. Les études antérieures (Caughy, DiPietro et Strobino, 1994; Jeantheau et Murat, 1998; Jarousse, Mingat et Richard, 1992) avaient également permis d'observer un impact sur la lecture, mais contrairement aux résultats de la présente étude, les effets se limitaient principalement aux groupes appartenant à des milieux défavorisés et à des minorités raciales.

Les entrevues avec les enseignantes de maternelle ont indiqué que, tout comme dans le cas du développement du langage, elles ont pu consacrer plus de temps à des activités qui, selon les chercheurs, favorisent l'apprentissage de la lecture. Parmi celles-ci, on note des activités liées à la conscience phonologique (Ecalte et Magnan, 2002; Giasson, 2003), à la reconnaissance de mots comme les mots-étiquettes (Nadon, 2002), à la lecture de textes par l'enseignante (Thériault, 1996), à la compréhension de ces lectures comme des questions de compréhension et l'illustration d'histoires (Giasson, 2003) et à la production écrite comme l'écriture de mots et les orthographe approchées (Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2004; Dumaine, 1993; Taberski, 2000). Les enseignantes des années subséquentes ont mentionné que, compte tenu des acquis réalisés par les élèves, l'arrivée de ce groupe les avait forcées à réajuster leurs objectifs et les activités qu'elles avaient l'habitude de faire, principalement en accroissant le nombre d'activités et le niveau de difficulté, et ce sans modifier la répartition du temps d'enseignement consacré à chaque matière. Les enseignantes de 1^{re} année sont celles qui ont souligné le plus grand changement par rapport aux années antérieures, en notant une plus grande rapidité de l'apprentissage de la lecture.

Les gains observés en mathématiques à la fin du programme à temps plein ne se sont cependant pas maintenus en 2^e année. L'absence de gains en mathématiques en 2^e année est un résultat qui mérite une attention particulière. Toutefois, les entrevues avec les enseignantes n'ont pas fourni d'éléments susceptibles d'expliquer ce résultat. Il faudrait examiner les priorités de l'école et le type de stratégies utilisées pour l'enseignement des mathématiques.

Dans le domaine comportemental, le programme à temps plein a entraîné peu de changements, tant à la fin de la maternelle qu'en 2^e année. Ce résultat contraste avec la plupart des études recensées, selon lesquelles la fréquentation d'un programme préscolaire influence positivement le développement socio-affectif des enfants. Cependant, l'analyse du contenu des programmes comme le *Perry Preschool Project* indique que ceux qui ont obtenu des résultats positifs incluaient une composante systématique visant l'apprentissage des habiletés sociales. Notre évaluation de programme ne permet pas de préciser l'ampleur de cet enseignement dans les écoles, mais il faudrait examiner la possibilité d'inclure des activités d'apprentissage visant spécifiquement le développement de compétences sociales.

Les données recueillies auprès des enseignantes indiquent aussi que les élèves ayant fréquenté le programme à temps plein seraient moins attentifs, plus anxieux et plus fatigués que les élèves du programme à mi-temps. Lors des entrevues, les enseignantes de 2^e année se sont montrées très préoccupées par cette situation. L'hypothèse la plus souvent émise par les enseignantes est que les changements observés seraient liés à l'accent mis sur les apprentissages scolaires dès le préscolaire, par opposition à un programme axé sur le développement global de l'enfant, centré sur le jeu et la socialisation. Cette hypothèse et cette tendance font l'objet d'un débat dans le domaine de l'éducation préscolaire (Lalonde-Gratton, 2004).

Conclusion

Pour terminer, le programme à temps plein a eu un effet positif sur le langage et la lecture, qui sont des domaines importants pour le développement des enfants. Par contre, il est décevant de constater que le programme n'a pas eu d'effet sur les habiletés d'écriture des élèves et qu'il est associé à une performance plus faible en mathématiques, ainsi qu'à une diminution des comportements prosociaux. Toutefois, le programme a eu un effet inattendu : la comparaison entre le programme à mi-temps et le programme à temps plein a permis d'observer un accroissement du taux de rétention des élèves au sein du Conseil scolaire. En 2^e année, 68 % des élèves, qui avaient fait leur maternelle à mi-temps au sein du Conseil scolaire, fréquentaient encore une école du Conseil. Ce pourcentage est passé à 76 % chez les élèves qui ont suivi le programme à temps plein. Comme nous n'avons pas recueilli de données visant spécifiquement cette information, par exemple sous forme d'enquêtes auprès des parents, nous ne pouvons donc attribuer avec certitude cette augmentation à la mise en place d'un programme à temps plein. Cependant, nous aimerions rappeler que les parents des élèves à temps plein se sont déclarés plus satisfaits de l'organisation du programme à temps plein que les parents des élèves du programme à mi-temps (Maltais et Herry, 2004). Les parents des élèves à temps plein ont également observé un progrès plus élevé chez leurs enfants. On peut se demander si l'augmentation du taux de satisfaction n'a pas incité des parents à choisir les écoles du Conseil pour la poursuite des études primaires de leur enfant.

ABSTRACT • This article describes the medium term effects of a full time preschool program for 4-year-old children. The study compares 273 grade 2 primary level students who participated in this program at age four to 300 non-participating students. The results indicate that the full time program had a positive effect on language and reading, but not on writing. Furthermore, the authors note a lower performance in mathematics and a lower frequency of prosocial and academic behaviours in the full time student group.

KEY WORDS • kindergarten, reading, language, writing, behaviour.

RESUMEN • Este artículo trata de los efectos a medio plazo de un programa de tiempo completo para niños de cuatro años. Comparamos a 273 alumnos del 2º año de la primaria a un grupo de 300 alumnos que no beneficiaron de este programa. Los resultados indican que el programa tuvo un efecto positivo sobre el lenguaje y la lectura, pero no sobre la escritura. Además, hemos notado una eficiencia más baja en matemáticas y una frecuencia más baja de los comportamientos prosociales y escolares en los alumnos de tiempo completo.

PALABRAS CLAVES • preescolar, lectura, lenguaje, escritura, comportamiento.

Références

- Balleyguier, G., and Melhuish, E. C. (1996). The relationship between infant day care and socio-emotional development with french children 3-4 years. *European Journal of psychology of education, 11*, 193-199.
- Bouchard, C. (2000). L'initiative 1, 2, 3, Go! Dans J.-P. Gagnier et C. Chamberland (Dir.): *Enfance et milieu de vie, initiatives communautaires novatrices*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., and Hwang, C. P. (1997). The effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: a longitudinal study. *Developmental psychology, 33*(1), 62-69.
- Campbell, F. A., and Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child development, 65*, 684-698.
- Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M. J. et Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 195-228.
- Caughy, M. O., DiPietro, J. A., and Strobino, M. (1994). Daycare participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child development, 65*(2), 457-471.
- Centre canadien d'études sur les enfants à risque (1999). *Instruments de mesure du développement de la petite enfance*. Hamilton, Ontario: Université McMaster, Hamilton Sciences Corporation.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2004). Les écritures spontanées c'est bien... les orthographe approchées c'est mieux! *Revue Préscolaire, 42*(3), 15-18.

- Coghlan, V. et Thériault, J.Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire, une revue documentaire*. Ottawa, Ontario : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités.
- Connolly, A. J. (1991). *Canadian edition of KeyMath – revised: a diagnostic inventory of essential mathematics*. Toronto, Ontario : Psycan corporation.
- Conseil des écoles catholiques de l'Est de l'Ontario (2001). *Test de fluidité de la lecture*. L'Original, Ontario : Conseil des écoles catholiques de l'Est de l'Ontario.
- Conseil des écoles catholiques du Centre-Est de l'Ontario (2001). *Test de compréhension de la lecture-2^e année*. Ottawa, Ontario : Conseil des écoles catholiques du Centre-Est de l'Ontario.
- Dudley, J. et Delage, J. (1980). *Tests de langage Dudley-Delage. Manuel de l'administrateur*. St-Lambert, Québec : ABC.
- Dumaine, J. (1993). *Boutures d'écrits*. Ottawa, Ontario : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Dunn, L., Beach, S. A., and Kontos, S. (1994). Quality of the literacy environment in day care and children's development. *Journal of research in childhood education*, 9(1), 24-34.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M. et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)*. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Toronto, Ontario : Psycan.
- Ecalle, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, France : Armand Colin.
- Florin, A. (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Gauvin, L. (2003). *Un cadre conceptuel pour la construction langagière, identitaire et culturelle pour appuyer le développement curriculaire*. Winnipeg, Manitoba : Collège universitaire St-Boniface.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 29. [En ligne]. Disponible le 12 février 2008 : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/02-Gerin-Lajoie.html>
- Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Goelman, H., and Pence, A. R. (1987). Some aspects of the relationship of family day care. *Advances in applied developmental psychology*, 2, 129-146.
- Groupe coopératif en orthophonie (1995). *Carrow-Woolfok – Test de compréhension. Adaptation et normalisation. Version française du Test for Auditory Comprehension of Language (TACL)*. Groupe coopératif en orthophonie Région Laval-Laurentides-Lanaudière, Québec.
- Heller, M. et Roy, S. (2001). *L'enseignement du français oral à l'élémentaire*. Toronto, Ontario : Centre de recherche en éducation franco-ontarienne.
- Hodges, W., and Cooper, M. (1981). Head Start and follow through: influences on intellectual development. *Journal of Special Education*, 15(2), 221-238.
- Jarousse, J.-P., Mingat, A. et Richard, M. (1992). La scolarisation à deux ans : effets pédagogiques et sociaux. *Éducation et formation*, 31, 3-9.

- Jeantheau, J.-P. et Murat, F. (1998, décembre). *Observation à l'entrée au CP des élèves du panel 1997*. Note d'information, n° 98-40. Paris, France : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Lalonde-Gratton, M. (2004). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Sainte-Foy, Québec : Presses universitaires du Québec.
- Letarte, M. J., Normandeau, S., Parent, S., Bigras, M. et Capuano, F. (1993). *L'influence de la fréquentation d'un programme préscolaire sur le niveau de préparation des enfants de quatre ans*. Communication présentée au 66^e congrès de l'ACFAS. Québec, Québec : L'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Maltais, C. et Herry, Y. (2004). *Un programme quatre ans à temps plein : ça compte. Évaluation du programme à temps plein destiné aux enfants de quatre ans*. Ottawa, Ontario : Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est.
- Maltais, C., Herry, Y. et Charette, F. (2004). *Évaluation du programme de Jardin d'enfants du ministère de l'Éducation de l'Ontario : analyse des recherches récentes en éducation préscolaire*. Toronto, Ontario : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Masny, D. (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Montréal, Québec : Logiques.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental psychology*, 20(2), 244-260.
- McCartney, K., and Scarr, S. (1984). Day care as language intervention. *First language*, 5(13), 75-77.
- Mrazek, P. J., and Brown, C. H. (2002). An evidenced-based literature review regarding outcomes in psychosocial prevention and early prevention in young children. Dans C. C. Russell (Dir.) : *The state of knowledge about prevention/early intervention*. Toronto, Ontario : Invest in Kids Foundation.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année – et pour le reste de sa vie*. Montréal, Québec : La Chenelière-McGraw-Hill.
- National Institute of Child Health and Human Development / Early Child Care Children Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980.
- National Institute of Child Health and Human Development / Early Child Care Children Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: the NICHD Study of early Child Care. *Child Development*, 72, 1479-1500.
- Palacio-Quentin, E. et Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières, Québec : Conseil québécois de la recherche sociale.
- Peisner-Feinberg, E. S., and Maris, C. L. (2006). Evaluation of the North Carolina More at four pre-kindergarten program: children's longitudinal outcomes and classroom quality in kindergarten. Chapel Hill, North Carolina : FPG Child Development Institute.
- Peters, R. DeV., Petrunka, K., Angus, D. E., Arnold, R., Bélanger, J.-M., Boyce, W., Brophy, K., Burke, S. O., Craig, W., Currie, A., Evers, S., Herry, Y., Khan, S., Kocher, P., Mamatis, D., Nelson, G., Pancer, M., Russell, C. C., and Towson, S. (2004). *Do better beginnings*

lead to better futures? Three-year follow-up outcomes for grade 6 children and their families. Kingston, Ontario: Better Beginnings, Better Futures Research Coordination Unit Technical Report.

Peth-Pierce, R. (1998). *The NICHD study of early child care.* Bethesda, Massachusetts: National Institute of Child Health and Human Development.

Royer, N. (1995). *Éducation et intervention au préscolaire.* Montréal, Québec: Gaëtan Morin.

Rowell, C. G. (1972). An attitude scale for reading. *The Reading Teacher*, February, 442-447.

Schweinhart, L. J., and Weikart, D. P. (1993). Success by empowerment: the High/Scope Perry preschool study through age 27. *Young Children*, 49(1), 54-58.

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., Weikart, D. P., Barnett W. S., and Epstein, A. S. (1993). *Significant benefits: the High/Scope Perry preschool study through age 27.* Monographs of the Educational Research Foundation, 10. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

Statistique Canada (1997). *Échelles des comportements prosociaux du National Longitudinal Survey of Children and Youth.* Ottawa, Ontario: Développement des ressources humaines Canada.

Taberski, S. (2000). *On solid ground. Strategies for teaching reading K-3.* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Québec: Logiques.

Thornburg, K. R., Pearl, P., Crompton, D., and Ispa, J. M. (1990). Development of kindergarten children based on child care arrangements. *Early childhood research quarterly*, 5, 27-42.

Tremblay, R. E. (2003). *Grandir en qualité. Recension des écrits sur la qualité des services de garde.* Québec, Québec: ministère de la Famille et de l'Enfance, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.

Tremblay, R. E., Masse, L. C., Pagani, L., and Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment. Dans R. V. Peters, and R. J. McMahon (Dir.): *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency.* Thousand Oaks, California: Sage publications.

Vitaro, F., Dobkin, P., Gagnon, C. et LeBlanc, M. (1994). *Les problèmes d'inadaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: prévalence, déterminants et prévention.* Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Wessels, H., Lamb, M., and Hwang, C.-P. (1996). Cause and causality in daycare research: An investigation of group differences in Swedish child care. *European Journal of psychology of education*, 11, 231-245.

Winett, R. A., Fuchs, W. L., Moffat, S. A., and Nerviano, V. J. (1977). A cross-sectional study of children and their families in different child environments: some data and conclusions. *Journal of community psychology*, 5, 149-159.

Texte reçu le: 21 décembre 2005

Version finale reçue le: 28 juin 2007

Accepté le: 2 août 2007