

# L'impact développemental de la dérogation à l'âge d'admission au primaire

Isabelle Deschamps et Serge Larivée

Volume 27, numéro 3, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009969ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/009969ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deschamps, I. & Larivée, S. (2001). L'impact développemental de la dérogation à l'âge d'admission au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 671-686. <https://doi.org/10.7202/009969ar>

Résumé de l'article

Cette recherche vise à vérifier si les enfants qui fréquentent la première année du primaire à la suite d'une entrée précoce à la maternelle présentent des habiletés intellectuelles, socioaffectives et de motricité fine égales ou supérieures à celles d'enfants qui fréquentent ce même ordre scolaire à la suite d'une admission régulière. Des analyses de variance multivariées ont été effectuées sur les scores aux habiletés intellectuelles (QI et notes scolaires), socioaffectives (questionnaire d'évaluation des comportements au primaire et répertoire d'habiletés à l'école) et de motricité fine (deux sous-tests de McCarthy, 1972). Les analyses univariées de la variance montrent que les enfants admis précocement à la maternelle ont un QI supérieur aux élèves admis à l'âge réglementaire, alors que c'est l'inverse en ce qui concerne la motricité fine et les comportements prosociaux.

# L'impact développemental de la dérogation à l'âge d'admission au primaire

Isabelle Deschamps  
Psychoéducatrice

Serge Larivée  
Professeur

Université de Montréal

**Résumé** – Cette recherche vise à vérifier si les enfants qui fréquentent la première année du primaire à la suite d'une entrée précoce à la maternelle présentent des habiletés intellectuelles, socioaffectives et de motricité fine égales ou supérieures à celles d'enfants qui fréquentent ce même ordre scolaire à la suite d'une admission régulière. Des analyses de variance multivariées ont été effectuées sur les scores aux habiletés intellectuelles (QI et notes scolaires), socioaffectives (questionnaire d'évaluation des comportements au primaire et répertoire d'habiletés à l'école) et de motricité fine (deux sous-tests de McCarthy, 1972). Les analyses univariées de la variance montrent que les enfants admis précocement à la maternelle ont un QI supérieur aux élèves admis à l'âge réglementaire, alors que c'est l'inverse en ce qui concerne la motricité fine et les comportements prosociaux.

## *Introduction*

Lors de sa création en 1964, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), à la suite des recommandations de la Commission Parent, formulait le règlement suivant: « pour être admis en première année du cours élémentaire, un élève doit avoir 6 ans révolus avant le 1<sup>er</sup> octobre de l'année scolaire en cours » (Ministère de l'Éducation, règlement n° 1, 1965). Ce règlement, appliqué de façon stricte à partir de 1968, sera suivi en 1971 d'un règlement similaire pour l'entrée au préscolaire, soit à l'âge de 5 ans révolus. Par la suite, le Ministère (1997) allait progressivement élaborer huit clauses de dérogation à ces deux règlements. Ces clauses visent des cas particuliers, mais aucune n'autorise une dérogation pour des motifs de précocité intellectuelle ou socioaffective (Gagné, 1986).

En 1986, Douance-Québec, une association de parents et d'enseignants dévoués à la promotion de services éducatifs destinés aux sujets doués et talentueux, propose au Ministère une procédure d'admission flexible en fonction des niveaux de maturité intellectuelle, psychomotrice et socio-affective des enfants. Le 14 août 1987, entrait en vigueur la clause suivante en faveur d'une mesure dérogatoire dans le cas « d'un enfant particulièrement apte à débiter [*sic*] la maternelle ou la première année et dont le niveau de développement est tel qu'il subirait un préjudice réel et sérieux si l'on devait retarder son admission à l'école » (Ministère de l'Éducation, Formulaire 52, clause n° 9, 1988). Durant la première année de sa mise en vigueur (1987-1988), 229 dérogations ont été accordées pour une admission en maternelle à quatre ans au lieu de cinq ans. En 1996-1997, le nombre atteint 1010.

Pour évaluer les demandes de dérogation à l'âge d'admission à l'école, la Corporation des psychologues du Québec et l'Association des psychoéducateurs du Québec ont chacune conçu un guide d'évaluation. Ces deux guides visent à mesurer l'avance du candidat par rapport à la moyenne des enfants de son âge quant aux développements intellectuel, social, affectif et psychomoteur, et à démontrer que l'enfant subirait un préjudice s'il n'était pas admis précocement en maternelle ou en première année. Chaque guide propose sa liste d'instruments de mesure des habiletés intellectuelles, sociales, affectives, adaptatives et psychomotrices. Les modalités d'appoint sont similaires: entrevue avec les parents, rapport de garderie ou de prématernelle et simulation d'une maternelle. Cependant, aucun règlement n'oblige les évaluateurs à utiliser l'un ou l'autre guide.

Deux ensembles d'études permettent d'évaluer l'impact d'une entrée hâtive à la maternelle ou en première année sur les plans scolaire et adaptatif (incluant les aspects intellectuels, sociaux, affectifs et psychomoteurs). Le premier ensemble couvre les études effectuées auprès des enfants intégrés précocement, c'est-à-dire admis à la maternelle ou en première année à un âge inférieur à la norme législative. Les études du second ensemble portent sur les mois de naissance. Bien que les enfants observés n'aient pas fait l'objet d'une dérogation à l'âge d'admission à l'école, ces recherches nous informent sur l'importance de la variable âge pour la réussite scolaire.

### *L'entrée précoce*

L'entrée précoce à l'école a suscité un intérêt marqué chez nos voisins du sud comme en font foi de nombreuses recensions des écrits (traditionnelles et méta-analyses) (Fox, 1977; Gabbard, 1960; Gredler, 1980; Maddux, 1983; Proctor, Black et Feldhusen, 1986; Rogers et Kimpston, 1992; Thompson et Meyer, 1961; Worcester, 1956). Par exemple, la majorité des études que recense Proctor *et al.* (1986) sur l'admission précoce au préscolaire et à la première année du primaire (21 recherches de 1928 à 1984) font état de conséquences développementales favorables. En effet,

16 des 17 études qui évaluent le rendement scolaire montrent que celui des enfants admis hâtivement est comparable ou supérieur à celui des enfants admis à un âge réglementaire. Qui plus est, six de ces études notent une augmentation de la performance scolaire au cours des années. La même conclusion convient au volet socio-affectif, ces enfants s'adaptent bien en général. Sept études ont observé que seul un faible pourcentage d'enfants admis précocement rencontrent des difficultés d'adaptation lors des premières années de scolarisation, difficultés qui s'estompent toutefois au fil des ans (Daurio, 1979; Reynolds, Birch et Tuset, 1962).

Rogers et Kimpston (1992) ont effectué une méta-analyse de 314 études traitant des diverses formes d'accélération scolaire. Au total, 11 différentes modalités accélératrices ont été identifiées dont l'entrée précoce. Les auteurs concluent que l'entrée précoce est une modalité d'accélération sans danger pour les enfants doués, car elle n'affecte aucunement leur adaptation sociale et psychologique. Cette méta-analyse confirme les conclusions de deux recensions sur l'accélération scolaire et l'âge d'entrée à l'école (Daurio, 1979; Maddux, 1983) selon lesquelles cette modalité sied aux enfants talentueux, compte tenu de leur capacité intellectuelle supérieure.

D'autres études ont montré que des difficultés socioaffectives et d'apprentissage se manifestent durant les premières années de scolarisation chez les enfants qui bénéficient de cette mesure d'exception au préscolaire et en première année du primaire. Obrzut, Nelson et Obrzut (1984) recommandent la vigilance avant d'intégrer un enfant de quatre ans à la maternelle sur la foi de leur étude qui montre que 28% (sept enfants admis précocement à la maternelle sur 25) ont dû reprendre une année au cours des quatre premières années de scolarisation en raison de déficits psychosociaux (besoin d'une attention exclusive, faible capacité d'attention, difficultés à respecter les consignes, etc.). Trois programmes d'admission précoce au préscolaire et au primaire (Birch, Tisdall et Barney, 1964; Hebbeler, 1983; Hilderbrand et Delapenha, 1983) ont observé que les enfants admis plus tôt au préscolaire s'adaptent au programme du préscolaire même s'ils risquent d'éprouver des difficultés d'apprentissage et des problèmes d'adaptation lors des deux premières années du primaire. En outre, si les difficultés académiques s'estompent avec les années, le niveau d'anxiété demeure élevé (Hebbeler, 1983).

Au Québec, l'intérêt des chercheurs pour l'impact développemental des enfants admis précocement date de l'adoption de la nouvelle clause de dérogation de 1987. Sauf erreur, Bradette (1989) a réalisé la première étude québécoise sur le sujet. Elle compare le développement global des enfants admis précocement à la maternelle ( $n=17$ ) à celui de leurs camarades admis à l'âge réglementaire ( $n=17$ ). Les résultats de son questionnaire maison montrent que les enfants admis précocement à la maternelle rencontrent des difficultés en termes d'autonomie, d'intérêt, d'attention et de concentration devant une tâche de dextérité motrice. Par contre, sur le plan de la communication verbale et non verbale, de la persévérance et de la socialisa-

tion, l'auteure ne note pas de différence significative entre les deux groupes. De plus, elle a observé qu'en ce qui concerne la communication verbale, la communication non verbale et la socialisation, les enfants des deux groupes s'améliorent au cours de l'année préscolaire; cette observation est plus marquée au regard de la communication écrite et de la socialisation chez les enfants admis précocement. Finalement, Bradette (1989) a remarqué que les enfants admis précocement montrant un  $QI > 125$  présentent une meilleure dextérité motrice, de meilleures habiletés en communication écrite et un plus grand intérêt en classe à la fin de l'année préscolaire que leur pairs dotés d'un  $QI < 125$ . Le nombre restreint de sujets et le caractère local de l'échantillon limitent toutefois la portée de ces résultats.

Par ailleurs, Godbout et Martineau (1995) n'ont pas constaté d'effet négatif sur la grande majorité des élèves qui ont bénéficié d'une dérogation à l'âge d'admission à la maternelle ou en première année du primaire. Les auteurs ont analysé les résultats en français et en mathématiques de 350 élèves de leur échantillon pour l'année 1993-1994: 82% des enfants admis précocement à la maternelle et à la première année présentent un rythme régulier de scolarisation, c'est-à-dire sans retard, ni accélération; 12% présentent un rythme accéléré d'une année; 5% accusent un retard scolaire d'une année et 1% accuse de 2 à 4 années de retard. Le taux de réussite en mathématiques et en français de leur échantillon s'élève à 99% et seuls 2% des enfants présentent des troubles de comportement ou des difficultés graves d'apprentissage (pourcentage inférieur à celui de la population régulière du primaire). Toutefois, les élèves admis précocement à la première année ont tendance à performer davantage (16%) que ceux qui ont bénéficié d'une dérogation au préscolaire (11%). Une étude longitudinale subséquente (Beauchesne, 1991) a montré que les enfants admis précocement à la première année du primaire présentent une meilleure capacité d'adaptation que les enfants admis précocement à la maternelle. Toutefois, les enfants admis précocement à la maternelle présentent généralement plus de retard scolaire que ceux admis sans dérogation.

Deux études (Gagnon et Lacombe, 1991; Rodrigue, 1991) indiquent que les difficultés des élèves admis précocement à la maternelle apparaissent surtout lors de l'année suivante. En effet, Rodrigue (1991) a observé à l'aide d'une fiche maison destinée aux enseignants que les enfants admis précocement à la maternelle, qu'ils fréquentent la maternelle ( $n=30$ ) ou la première année ( $n=10$ ), montrent peu de difficultés en ce qui concerne la vie sociale (1<sup>er</sup> groupe: 4%; 2<sup>e</sup> groupe: 9%) et le langage (1<sup>er</sup> groupe: 7%; 2<sup>e</sup> groupe: 9%). À peine 4% des enfants présentent des difficultés liées à l'apprentissage en maternelle (attitudes et comportements) comparativement à 19% des enfants en première année. De plus, 30% des 10 élèves de première année ont un rendement jugé faible par les enseignants.

Par ailleurs, Gagnon et Lacombe (1991) ont montré qu'entre 1987 et 1991, sur 847 enfants qui ont bénéficié d'une dérogation à l'âge d'admission au présco-

laire ou à la première année, 14,3% ont éprouvé des difficultés d'adaptation, 7,6% des difficultés d'apprentissage et 7,3% les deux types de difficultés. De plus, 13,2% de ces difficultés sont apparues en première année du primaire. Malgré la taille élevée de cet échantillon, les auteurs invitent les lecteurs à la prudence, car les réponses au questionnaire comportent certaines erreurs.

### *Les mois de naissance*

L'évolution psychologique reliée à l'âge exerce une influence plus importante que veulent bien le reconnaître les adeptes d'une entrée précoce à l'école (Gagné, 1986). Dans cette perspective, les études sur l'importance des mois de naissance sur le développement global d'enfants qui fréquentent un même ordre scolaire montrent que les enfants plus jeunes rencontrent plus de difficultés d'apprentissage et socioaffectives que leurs aînés (Bretznitz et Teltsch, 1989; Demeis et Stearns, 1992). Les difficultés d'apprentissage disparaissent toutefois durant le curriculum (Bretznitz et Teltsch, 1989; Davis, Trimble et Vincent, 1980; Dispasquales, Moule et Flewelling; 1980; Shepard et Smith, 1985). Par contre, d'autres études ne font pas état de différences d'apprentissage et socioaffectives entre les plus jeunes et les plus âgés (Dietz et Wilson, 1985; Kinnard et Reinherz, 1986; May et Welch, 1986).

D'autres études récentes ont évalué l'effet de l'âge et de l'expérience scolaire sur le développement cognitif. L'échantillon de Morrison, Smith et Dow-Ehrenberger (1995) se composait d'enfants d'âge assez similaire mais de maternelle et de première année du primaire tandis que celui de Bisanz, Dunn et Morrison (1995) comprenait des enfants plus âgés fréquentant la maternelle, enfants plus jeunes et plus âgés de la première année du primaire. Ils ont montré que l'expérience scolaire a des effets bénéfiques sur la mémorisation, le langage (Morrison *et al.*, 1995) et le calcul mental des enfants (Bisanz *et al.*, 1995), et que l'âge chronologique influe sur la conservation du nombre et les procédures de résolution de problèmes (*Ibid.*).

Au Québec, Maisonneuve (1988) a évalué l'impact des mois de naissance sur le cheminement scolaire des élèves. Les résultats font voir que 36% (3 572 sur 9 855) des redoublants de la première année du primaire et 29% (3 399 sur 11 558) des redoublants de la première année du secondaire sont nés entre les mois de juillet et septembre. Plus spécifiquement, les élèves admis en première année du primaire à 6 ans et 0 mois redoublent environ deux fois plus souvent que ceux admis à 6 ans et 11 mois. Grondin, Proulx et Zhou (1993) concluent dans le même sens à la suite de leur analyse des moyennes générales de chacune des trois étapes durant toutes les années du primaire d'élèves ontariens. Ils constatent un lien entre les mois de naissance et le rendement scolaire: plus un enfant est né tard dans l'année, plus ses résultats scolaires sont faibles et plus il est né tôt dans l'année, meilleurs ils sont. Cette tendance n'est toutefois observée que chez les garçons et elle ne diminue que fort peu au cours du primaire.

Bref, la majorité des études qui traitent directement de l'admission précoce ont observé que les enfants qui ont bénéficié de cette mesure d'exception ont un rendement scolaire comparable ou supérieur à ceux admis à un âge réglementaire. Mais ces enfants risquent de rencontrer des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage lors des premières années de scolarisation; habituellement, ces difficultés se résorbent avec les années. Finalement, la majorité des études qui évaluent l'effet des mois de naissance sur le développement observe que les enfants plus jeunes rencontrent plus de difficultés d'apprentissage et socioaffectives que les enfants plus âgés.

Sur la base des données actuelles, on devrait donc s'attendre à ce que des enfants admis précocement, d'une part, rencontrent plus de difficultés socioaffectives que des enfants âgés-réguliers et moins de difficultés socioaffectives que des enfants jeunes-réguliers et, d'autre part, présentent sur le plan de la dextérité fine et des habiletés intellectuelles des résultats comparables ou supérieurs aux enfants jeunes-réguliers et âgés-réguliers. Par ailleurs, les enfants jeunes-réguliers devraient rencontrer plus de difficultés d'apprentissage et socioaffectives que des enfants âgés-réguliers.

### *Méthode*

#### *Participants*

L'échantillon est constitué de la totalité des enfants de première année qui fréquentent une des écoles de trois commissions scolaires de la Montérégie (Vallée des Tisserands, Grandes Seigneuries, Trois-Lacs). L'identification des mois de naissance et le statut d'enfant dérogé relèvent des listes d'inscription des écoles. Trois groupes ont été constitués. Le premier groupe comprend tous les enfants de la première année admis précocement à la maternelle (N=25: F = 13, G = 12). Le deuxième groupe est composé des enfants jeunes-réguliers qui fréquentent la première année à un âge réglementaire (6 ans au mois de juillet, août ou septembre) (N=26: F=12, G = 14); le troisième groupe est composé des enfants âgés-réguliers qui fréquentent la première année à un âge réglementaire (6 ans au mois d'octobre, novembre ou décembre) (N=28: F = 14, G = 14). Au total, on retrouve le même nombre de filles (N = 39 ) et de garçons (N = 40).

Tous les enfants du premier groupe ont été jugés aptes à une entrée précoce. Toutefois, comme les psychologues qui les ont évalués ne participaient pas à l'étude, nous avons vérifié auprès d'eux s'ils s'en étaient tenus au guide disponible pour ce faire. Malheureusement, sur les quatorze professionnels concernés, seuls quatre ont répondu à nos questions sur le protocole d'évaluation, mais les réponses obtenues indiquent bien l'utilisation d'instruments comparables à ceux que proposent la Corporation des psychologues du Québec.

### *Instruments*

Les instruments utilisés ont permis d'évaluer les habiletés socioaffectives, la motricité fine, les habiletés intellectuelles et le statut socioéconomique.

#### Habiletés socioaffectives

*Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECF)* – Le QECF est une traduction française du *Preschool Behavior Questionnaire* (Behar et Stringfield, 1974; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987) et du *Prosocial Behavior Questionnaire* (Weir et Duveen, 1981). Les échelles du questionnaire de 39 items complété par les enseignants sont l'agressivité, l'anxiété, l'inattention, la prosocialité (entraide, générosité, sensibilité envers les autres, etc.) et le déficit d'attention-hyperactivité. Chaque item est coté selon une échelle où 0 indique « ne s'applique pas », 1 indique un comportement occasionnel et 2, un comportement fréquent. Selon Tremblay et Desmarais-Gervais (1985), le QECF est fort pertinent pour la recherche sur l'adaptation et le développement social en milieu scolaire. Ce questionnaire validé auprès d'une population d'enfants d'âge scolaire (Tremblay *et al.*, 1987) offre une bonne validité concomitante lorsque l'évaluation des enseignants est comparée à l'évaluation sociométrique et à l'évaluation par les mères des enfants (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer, 1992). Pour ce qui est de la validité prédictive, les enfants qui présentent des comportements hyperactifs agressifs et non prosociaux à l'âge de cinq ans risquent d'être turbulents à neuf ans (Tremblay *et al.*, 1992).

*Répertoire d'habiletés à l'école (RHE)* – Parmi les 60 items du RHE (Goldstein et McGinnins, 1984), 20 items caractérisant au mieux l'enfant socialement habile ont été retenus afin d'élaborer le répertoire d'habiletés à l'école (Rondeau, Bowen, Labonté et Bélanger, 1997). Les enseignants se prononcent sur chaque item selon une échelle de type Likert en six points, 0 signifiant l'absence d'habiletés et 5, la présence de très bonnes habiletés. L'instrument a été validé auprès d'une population normative d'enfants de la maternelle à la sixième année du primaire et d'une population clinique (Rondeau *et al.*, 1997). À la suite d'une analyse factorielle, les auteurs ont observé deux facteurs explicatifs pour l'ensemble des 20 items. Un premier facteur, le contrôle de soi (12 items), recouvre plus de la moitié de la variance (51,0%), présente une bonne consistance interne (0,95) et il possède une fidélité test-retest (six mois) relativement élevée (0,78). Le deuxième facteur, l'expression (8 items), recouvre près de 14% de la variance; il possède une bonne consistance interne (0,91) et une fidélité test-retest (six mois) relativement élevée (0,73).



## Habiletés intellectuelles

*Test of NonVerbal Intelligence (TONI-2)* – Le TONI-2 est un test d'intelligence non verbale à contenu figural (Brown, Sherbenou et Johnsen, 1990). Il a été mis au point pour évaluer les habiletés de résolution de problèmes. Il se présente sous deux formes parallèles (forme A et B). Dans la présente recherche, seule la forme A a été administrée aux sujets. Cette forme se compose de six items d'entraînement suivis de 55 items en ordre croissant de difficultés. La passation prend fin lorsque le sujet commet trois erreurs sur cinq items. Validé auprès de 1929 Américains âgés de 5 ans et 85 ans 11 mois, le TONI-2 minimise l'interférence de certains facteurs qui pourraient biaiser les résultats (race, ethnie, statut socioéconomique et langage) (Sattler, 1992). Ce test possède également une bonne fidélité test-retest pour les deux formes (A: 0,95 et B: 0,96). La consistance interne de la forme A est de 0,81 pour les enfants de six ans et de 0,95 pour les enfants de sept ans (Brown *et al.*, 1990). Sa validité a en outre été démontrée à l'aide d'autres mesures d'intelligence (par exemple, le WISC). La qualité psychométrique de cet instrument justifie son utilisation à titre d'indicateur de l'intelligence.

*Bulletin scolaire* – Les notes du quatrième bulletin de chaque sujet en français et en mathématiques ont été recueillies auprès des enseignants.

## La motricité fine

*Coordination de la motricité fine* – Deux sous-tests du McCarthy (1972), «dessin d'une forme» et «dessin d'un enfant», ont été administrés afin de mesurer la coordination de la motricité fine. La fiabilité de l'échelle de la coordination de la motricité fine et globale est acceptable (coefficient de stabilité pour les enfants de 2 1/2 ans à 8 1/2 ans: 0,79; de 5 ans à 5 1/2 ans: 0,75 et de 7 1/2 ans à 8 1/2 ans: 0,69) (Sattler, 1992). Ce test présente une bonne fidélité test-retest (30 jours d'intervalle): 0,69 à 0,89 ainsi qu'une bonne validité concomitante [corrélé avec le Stanford-Binet (forme L-M), WISC, WISC-R, WPPSI, K-ABC et le Slosson Intelligence Test: 0,45 à 0,91 (médiane: 0,75)] (Sattler, 1992).

## Statut socioéconomique

*Manuel des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois (MASPAQ)* – Le statut socioéconomique des parents des sujets a été recueilli à l'aide de l'échelle de désavantage occupationnel (prestige de la mère et du père) du MASPAQ (Le Blanc, McDuff, Fréchette, Langelier, Levert et Trudeau-LeBlanc, 1996). Le désavantage occupationnel renvoie à une classification des occupations compte tenu de la scolarisation moyenne des personnes qui les occupent. Les procédures d'analyse décrites dans le manuel permettent de coder en ensemble d'emplois. Plus le score est bas, plus l'occupation est prestigieuse et vice versa.

*Procédure*

Au début de l'année, les parents dont l'enfant s'est vu intégré précocément à la maternelle l'année précédente et les parents des enfants nés entre le mois de juillet et décembre ont consenti à la participation de leur enfant à cette étude. Ils ont répondu également à un questionnaire maison sur leur âge et leur occupation ainsi que sur le rang des sujets dans la fratrie et l'expérience de garde des sujets. Une fois les groupes formés, le recueil des données a eu lieu entre février et mai. Le questionnaire d'évaluation des comportements au primaire (QECP) et le répertoire des habiletés à l'école (RHE) et les notes du quatrième bulletin des sujets en français et en mathématiques ont été complétés par les enseignants. Le TONI-2 et un des sous-tests du McCarthy sur la coordination de la motricité fine ont été administrés. La passation s'est déroulée dans une petite salle des écoles des enfants concernés.

*Résultats*

Cette étude visant à vérifier si des enfants de première année du primaire admis à la maternelle à des âges différents présentent des différences sur le plan des habiletés intellectuelles, socioaffectives, et de la motricité fine. Des enfants de trois groupes ont été comparés: un groupe admis sur la base d'une dérogation scolaire et deux groupes réguliers dont le premier comprend des élèves nés entre juillet et septembre (jeunes) et ceux du second, des enfants nés entre octobre et décembre (âgés).

Des analyses préliminaires ont permis de vérifier la nécessité de tenir compte d'un certain nombre de variables sociodémographiques (rang dans la famille, expérience de garde, âge de la mère et du père et prestige occupationnel des parents) pour les analyses subséquentes (tableau 1). À l'exception de la variable expérience de garde, on n'observe aucune différence entre les trois groupes. De plus, des analyses préliminaires révèlent l'absence de différence entre les sexes.

**Tableau 1**  
Moyennes et écarts-types des quatre variables descriptives pour les trois groupes

	Dérogation			Jeune-régulier			Âgé-régulier			F(dl)	p
	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$		
Rang	25	1,64	(0,64)	26	1,69	(0,74)	28	1,86	(0,80)	0,64 (2,76)	ns
Exp. garde <sup>a</sup>	22	27,72	(23,01)	24	14,33	(16,87)	28	15,50	(18,89)	3,29 (2,71)	0,04
Âge père et mère <sup>b</sup>	25	37,54	(4,48)	24	36,75	(4,56)	28	37,84	(4,05)	0,42 (2,74)	ns
Prestige occupationnel	24	3,98	(1,63)	24	4,81	(2,0)	28	4,46	(1,23)	1,58 (2,73)	ns

Légende: a = mois; b = années.

Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types des trois groupes aux mesures des habiletés intellectuelles, à deux types d'habiletés socioaffectives et aux habiletés de motricité fine. Trois analyses de variance multivariées (MANOVA) ont été effectuées sur les scores aux trois premières habiletés afin de vérifier d'éventuelles différences entre les trois groupes. Dans les trois cas, on observe un effet principal pour les groupes aux habiletés intellectuelles ( $F(4,150) = 7,46$ ;  $p < 0,001$ ; éta-carré = 0,3); au QECP ( $F(10,144) = 1,90$ ;  $p < 0,05$ ; éta-carré = 0,22) et au RHE ( $F(4,150) = 2,42$ ;  $p < 0,05$ ; éta-carré = 0,12). Une ANOVA a en outre montré la présence de différences significatives à la mesure de motricité fine en faveur du groupe âgés-réguliers [ $F(2,76) = 5,19$ ;  $p < 0,01$ ].

**Tableau 2**  
Moyennes et écart-types aux habiletés intellectuelles,  
socioaffectives et de motricité fine

	Dérégation (n = 25)		Jeune-régulier (n = 26)		Agé-régulier (n = 28)		F (dl=2,76)
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Habiletés intellectuelles</b>							
QI(TONI-2)	115,28a	(9,96)	105,38b	(12,06)	101,29b	(11,00)	11,04***
notes français/ mathématiques	82,68	(9,94)	79,08	(15,59)	84,65	(8,86)	1,54
<b>Habiletés socioaffectives</b>							
QECP							
Agressivité (0-26)	5,52	(6,28)	2,62	(4,13)	3,21	(5,47)	2,09
Anxiété (0-10)	3,16	(2,43)	2,85	(1,87)	1,96	(1,91)	2,39
Prosocialité (0-20)	7,20a	(3,89)	8,81ab	(5,02)	10,57b	(4,41)	3,77*
Hyper/attention (0-14)	3,48	(3,39)	2,81	(2,87)	1,82	(2,76)	2,05
Inattention (0-8)	2,64	(2,69)	2,81	(2,58)	1,61	(2,08)	1,91
RHE							
Contrôle de soi (0-60)	36,40	(9,62)	41,54	(8,97)	41,21	(11,55)	2,05
Expression	26,60	(7,52)	23,92	(6,51)	26,39	(6,39)	1,25
<b>Habiletés de motricité fine</b>							
McCarthy motricité fine sur 39 points	25,84a	(3,68)	25,42a	(4,05)	28,89b	(5,06)	5,19**

\*  $p < 0,05$  \*\*;  $p < 0,01$  \*\*\*;  $p < 0,001$ .

Pour un même facteur, les moyennes suivies d'une lettre identique ne sont pas significativement différentes entre elles au Tukey à  $p < 0,05$ .

Des analyses *post-hoc* univariées ont par la suite été effectuées en vue de préciser la nature des effets multivariés observés. Ces analyses montrent des différences

significatives entre les groupes pour deux variables: QI ( $F(2,76) = 11,04$ ;  $p < 0,001$ ) et comportements prosociaux ( $F(2,76) = 11,04$ ;  $p < 0,001$ ). Les résultats au Tukey indiquent que le score au TONI-2 des enfants du groupe dérogation est significativement plus élevé que celui des enfants des groupes jeunes-réguliers et âgés-réguliers. Par contre, les enfants admis précocement à la maternelle manifestent moins de comportements prosociaux que ceux du groupe âgés-réguliers ( $F(2,76) = 3,77$ ;  $p < 0,05$ ).

### *Discussion*

Le premier objectif de cette étude était d'évaluer l'impact développemental (habiletés intellectuelles, socioaffectives et de motricité fine) d'enfants admis précocement à la maternelle, comparativement à celui d'enfants admis sur la base législative régulière. Les élèves évalués fréquentent la première année du primaire.

Sur le plan intellectuel, les enfants du groupe dérogation présentent un QI supérieur et un rendement académique comparable aux enfants des groupes jeunes-réguliers et âgés-réguliers. Les enfants examinés admis précocement à la maternelle apparaissent donc capables de remplir les exigences académiques du programme de première année primaire. Ces résultats confirment une des hypothèses et appuient les résultats de certaines études (Godbout et Martineau, 1995; Daurio, 1979; Maddux, 1983; Proctor *et al.*, 1986) et contredisent celles qui concluent au risque de difficultés d'apprentissage en première année du primaire pour les enfants admis précocement à la maternelle (Beauchesne, 1991; Gagnon et Lacombe, 1991; Hebbeler, 1983; Hilderbrand et Delapenha, 1983; Rodrigue, 1991).

Sur le plan des habiletés socioaffectives, les enfants du groupe de dérogation manifestent des habiletés sociales et affectives comparables aux deux autres groupes, sauf pour les comportements prosociaux. Ils ne sont donc ni plus ni moins agressifs, anxieux, inattentifs, hyperactifs/déficit de l'attention, expressifs et confiants que l'ensemble des enfants admis à l'âge réglementaire. L'hypothèse selon laquelle ces enfants manifestent plus de difficultés socioaffectives que le groupe âgés-réguliers et moins de difficultés socioaffectives que le groupe jeunes-réguliers n'est pas confirmée à une exception près: les enfants du groupe dérogation montrent moins de comportements prosociaux que les enfants du groupe âgés-réguliers, et ce, même s'ils présentent une plus longue expérience de garderie que les deux autres groupes. Dans ce cas-ci, il semble bien que la manifestation de comportements prosociaux tient davantage à l'âge chronologique et/ou à la maturité qu'aux expériences de garderie. À l'instar de ce que nous avons observé pour les capacités intellectuelles, les présents résultats confirment ce qu'un certain nombre d'études ont montré (Godbout et Martineau, 1995; Proctor *et al.*, 1986; Rodrigue, 1991; Rogers et Kimpston, 1992), soit que les enfants admis précocement à la maternelle maîtrisent les habiletés socioaffectives

nécessaires pour bien s'adapter au programme de première année contrairement à ce que d'autres ont observé (par exemple, Daurio, 1979; Gagnon et Lacombe, 1991; Hebbeler, 1983; Hilderbrand et Delapenha, 1983; Obrzut *et al.*, 1984; Proctor *et al.*, 1986).

Sur le plan de la motricité fine, les résultats montrent que les enfants admis précocement sont comparables aux enfants les plus jeunes tout en étant moins habiles que les enfants les plus âgés. Ce constat figurait en partie dans l'étude québécoise de Bradette (1989); à la fin de l'année préscolaire, les enfants admis précocement à la maternelle rencontrent plus de difficultés sur le plan de la motricité fine que les enfants admis à un âge réglementaire, et ce, même s'ils se sont considérablement améliorés en cours d'année.

Le deuxième objectif de cette étude visait à vérifier si le développement global des enfants admis à un âge réglementaire est influencé par le facteur âge en termes de mois de naissances (jeune-régulier, âgé-régulier). Les résultats infirment les hypothèses établies pour ces deux groupes d'élèves puisqu'ils obtiennent des résultats comparables relativement aux habiletés socioaffectives et intellectuelles. Les enfants nés juste avant la date d'admission requise (jeunes) s'adaptent académiquement, socialement et émotionnellement aussi bien au programme d'une classe de première année que leurs camarades (ceux nés juste après la date limite âgés). Ces résultats abondent dans le sens de quelques études qui n'ont observé aucune différence entre les enfants jeunes-réguliers et les enfants âgés-réguliers sur les plans du rendement scolaire et socioaffectif (Dietz et Wilson, 1985; Kinnard et Reinherz, 1986; May et Welch, 1986). Elles contredisent toutefois la majorité des études qui traitent de l'influence des mois de naissance et qui montrent que les enfants jeunes-réguliers rencontrent plus de difficultés d'apprentissage (Breznitz et Teltsch, 1989; Davis *et al.*, 1980; Dispasquales *et al.*, 1980; Shepard et Smith, 1985) et plus de difficultés socioaffectives que les enfants âgés-réguliers (Breznitz et Teltsch, 1989; Demeis et Stearns, 1992), et ce, même si les difficultés académiques disparaissent souvent durant le curriculum.

Bref, les résultats montrent que, pour la motricité fine, les enfants jeunes sont moins habiles que les enfants âgés. Cette observation suit la même tendance que les résultats comparant le groupe dérogation et âgés-réguliers pour cette variable.

### *Conclusion*

Cette étude a permis d'approfondir les connaissances relatives aux différences développementales entre trois groupes d'enfants de statuts scolaires différents (dérogation, jeune-régulier et âgé-régulier) selon les politiques d'admission législatives au Québec. Les résultats permettent également de dégager quelques recommandations concernant les évaluations des candidats à la dérogation.

Lors de l'évaluation des candidats à la dérogation, les professionnels devraient prêter une attention particulière à la motricité fine, aux comportements prosociaux et aux habiletés socioaffectives, précisément celles qui concernent les comportements d'anxiété, d'agressivité et d'hyperactivité/déficit de l'attention. Même si la comparaison de ces difficultés entre les trois groupes ne donne pas de résultats statistiquement significatifs, ces trois types de comportements sont plus fréquents chez les enfants admis précocement à l'école. Or, la faible occurrence de ces comportements d'une part, et la présence de certaines habiletés sociales, d'autre part, garantissent une meilleure adaptation au milieu scolaire (Spivack et Shure, 1982).

La dérogation à l'âge d'admission à l'école vise principalement à épargner un préjudice éventuel aux enfants doués. Pourtant, sauf erreur, aucune recherche n'a montré qu'un enfant présentant un développement global supérieur à la moyenne des enfants de son âge subit un réel préjudice si l'on ne devance pas son admission à l'école. Vérifier cette hypothèse présente évidemment des problèmes éthiques. Par exemple, après avoir évalué les enfants admissibles à une entrée précoce, il faudrait distribuer aléatoirement ces enfants dans deux groupes: soit un groupe d'enfants qui fréquenterait la maternelle à 4 ans et un groupe d'enfants qui fréquenterait un établissement de la petite enfance. On soupçonne que les parents, convaincus que leur enfant doit bénéficier d'une entrée précoce, n'accorderont pas d'emblée leur accord à un tel projet. Toutefois, même en l'absence d'études expérimentales, les intervenants du monde de l'éducation (chercheurs, enseignants, politiciens) partagent tous le même objectif: le plein épanouissement des enfants qui fréquentent l'école québécoise. Si on reconnaît que les enfants qui présentent des déficiences intellectuelles nécessitent, compte tenu de leurs besoins particuliers, des services différents, peut-être faut-il appliquer le même principe pour les enfants qui se situent au-dessus de la moyenne. À cet égard, convenons que si la mesure de «dérogation scolaire» peut convenir aux enfants moyennement en avance dans leur développement comparativement à la plupart, d'autres mesures devraient profiter à ceux que Winner (1997) appellent surdoués, caractérisés par la précocité, l'insistance à travailler seul et la rage de découvrir. Quoi qu'il en soit, les décideurs auraient intérêt à considérer l'intelligence comme une richesse naturelle. Dans cette perspective, un ensemble de travaux a mis en évidence que les habiletés intellectuelles sont influencées à la hausse par la fréquentation scolaire elle-même (Cahan et Cohen, 1988; Ceci, 1996; Williams, 1998), ce qui ajoute à la nécessité de favoriser les mesures de dérogation lorsque celles-ci se révèlent appropriées.

**Abstract** – The aim of this study is to evaluate abilities related to intellectual, socioaffective and fine motor aspects of children who entered Grade 1 following an early admission into kindergarten as compared with those children who were admitted into kindergarten at the usual age. Multivariable analyses were performed for scores on measures of intellectual abilities (IQ and school performance), socio-affective abilities (questionnaire measuring school behaviour and a survey of school related abilities), and fine motor skills (two subtests of McCarthy, 1972). The univariable analyses showed that those children who had

early kindergarten admission had higher IQ scores as compared with those following regular admission and that the inverse was found regarding fine motor skills and social behaviour.

**Resumen** – Esta investigación busca verificar si los niños que frecuentan el primer grado de la escuela primaria, luego de haber sido admitidos precozmente a establecimientos prescolares, presentan habilidades intelectuales, socioafectivas y de motricidad fina iguales o superiores a las de aquellos niños que frecuentan este mismo grado después de una admisión regular al precolar. Se realizaron análisis de variancia sobre los resultados obtenidos por habilidades intelectuales (QI y notas académicas), socioafectivos (cuestionario de comportamientos en el primario y repertorio de habilidades en la escuela) y de motricidad fina (dos sub-test del McCarthy, 1972). Los análisis muestran que los niños admitidos precozmente al precolar tienen un QI superior a aquellos que son admitidos en la edad reglamentaria, mientras que la inversa se constata en lo que hace a la motricidad fina y a los comportamientos prosociales.

**Zusammenfassung** – Diese Untersuchung versucht zu verifizieren, ob Schulanfänger, die auf Grund ihrer Begabung vorzeitig zur Vorschule zugelassen wurden, die gleichen oder höhere intellektuelle, sozioaffektive und feinmotorische Fähigkeiten besitzen als Schulanfänger mit einem «normalen» Vorschulbeginn. Es wurden multifaktorielle Varianzanalysen für die intellektuellen Fähigkeiten (IQ und Schulnoten), die sozioaffektiven Fähigkeiten (Verhaltensbewertung und Lernverhaltenskatalog) sowie die feinmotorischen Fähigkeiten (Tests nach McCarthy, 1972) durchgeführt. Aus der monofaktoriellen Varianzanalyse geht hervor, dass Kinder, die vorzeitig in die Vorschule kamen, einen höheren IQ als regulär eingeschulte besitzen. Für die feinmotorischen Fähigkeiten sowie das prosoziale Verhalten gilt das Gegenteil.

## RÉFÉRENCES

- Beauchesne, C. (1991). *La situation scolaire des élèves admis avec dérogation en maternelle 5 ans et en première année du primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Behar, L. et Stringfield, S. (1974). *Manuel for the preschool behavior questionnaire*. Durham, NC: Learning Institute of North Carolina.
- Birch, J.W., Tisdall, W.J. et Barney, W.D. (1964). Early admission of able children to school. *Education Digest*, 30, 5-7.
- Bisanz, J., Dunn, M. et Morrison, F.J. (1995). Effects of age and schooling on the acquisition of elementary quantitative skills. *Developmental Psychology*, 31(2), 221-236.
- Bradette, S. (1989). *Rapport de recherche: évaluation des comportements et du développement des enfants admis à la suite d'une dérogation à l'âge d'admission*. Jeune-Lorette: Commission scolaire de la Jeune-Lorette, Service éducatif.
- Breznitz, Z. et Teltsch, T. (1989). The effect of school entrance age on academic Achievement and social-emotional adjustment of children: Follow-up study of fourth graders. *Psychology in the School*, 26, 62-68.
- Brown, L., Sherbenou, R.J. et Johnsen, S.K. (1990). *Test of nonverbal intelligence. Examiner's manual*. Austin, TX: Edition pro.ed.
- Ceci, S.J. (1996). *On intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cahan, S. et Cohen, N. (1989). Age versus schooling effects on intelligence development. *Child Development*, 60, 1239-1249.

- Daurio, S.P. (1979). Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. In W.C. George, S.J. Cohn et J.C. Stanley (dir.), *Educating the Gifted: acceleration and enrichment* (p. 13-63). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Davis, B.G., Trimble, C.S. et Vincent, D.R. (1980). Does age of entrance affect school achievement? *The Elementary School Journal*, 80(3), 134-143.
- Demeis, J.L. et Stearns, E.S. (1992). Relationship of school entrance age to academic and social performance. *Journal of Educational Research*, 86(1), 20-27.
- Dietz, C. et Wilson, B.J. (1985). Beginning school age and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 22, 93-94.
- Dispasquales, G.W., Moule, A.D. et Flewelling, R.W. (1980). The birthdate effect. *Journal of Learning Disabilities*, 13(5), 234-238.
- Fox, L.H. (1977). Sex differences: Implications for program planning for the academically gifted. In J.C. Stanley, W.C. George et C.H. Solano (dir.), *The gifted and the creative: A fifty-year perspective* (p. 113-138). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Gabbard, H. (1960). Status and trends in early childhood education. *National elementary principal*, 40, 218-241.
- Gagné, F. (1986). *Douance, talent et accélération du préscolaire à l'université*. Montréal: Centre éducatif et culturel.
- Gagnon, R. et Lacombe, P. (1991). *Dérogation à l'âge d'admission*. Montérégie: Table des directeurs généraux des commissions scolaires de la Montérégie.
- Godbout, G. et Martineau, P. (1995). *Effets des dérogations relatives à l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*. Montréal: Services de la formation générale.
- Goldstein, A.P. et McGinnins, E. (1984). *Skill-streaming the elementary school child*. Toronto: McGraw-Hill.
- Gredler, G.R. (1980). The birthdate effect: Fact or artifact? *Journal of Learning Disabilities*, 13, 9-12.
- Grondin, S., Proulx, J. et Zhou, R.-M. (1993). Date de naissance et rendement scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 169-174.
- Halliwell, J.W. (1966). Reviewing the reviews on entrance age and school success. *Journal of Educational Research*, 59(9), 395-401.
- Hebbeler, K.M. (1983). *Do older kindergartners have an advantage: The importance of month of birth when starting school*. Rockville, MD: Montgomery Country Public Schools.
- Hilderbrand, J.A. et Delapenha, L.B. (1983). Evaluation of early entrance to kindergarten. *Florida Educational Research and Development. Council Research Bulletin*, 6(4), 1-20.
- Kinard, E.M. et Reinherz, H. (1986). Birthdate effects on school performance and ajustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 79(6), 366-372.
- Le Blanc, M., McDuff, P., Fréchette, M., Langelier, S., Levert, F. et Trudeau-LeBlanc, P. (1996). *Manuel sur les mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. Montréal: École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Maddux, C.D. (1983). Early school entry for the gifted: New evidence and conserns. *Roeper Review*, 5(4), 15-17.
- Maisonneuve, D. (1988). *L'impact de l'âge d'admission à l'école sur le cheminement scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la recherche et du développement.
- May, D.C. et Welch, E. (1986). Screening for school readiness: The influence of birthdate and sex. *Psychology in the School*, 23, 100-105.
- McCarthy, D. (1972). *McCarthy scales of children abilities*. New York, NY: Psychological Corporation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1965). *Règlement numéro 1*. Québec: Gouvernement du Québec.



- Ministère de l'Éducation. (1988). *Dérogation à l'âge d'admission en maternelle et en première année pour l'année scolaire 1988-89: Guide d'analyse n° 52*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'historique de l'octroi de dérogations à l'âge d'admission dans les commissions scolaires*. Direction de la formation générale des jeunes.
- Morrison, F.J., Smith, L. et Dow-Ehrensberger, M. (1995). Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental Psychology*, 31(5), 789-799.
- Obrzut, A., Nelson, R.B. et Obrzut, J.E. (1984). Early school entrance for intellectually superior children: An analysis. *Psychology in the School*, 21, 71-77.
- Proctor, T.B., Black, K.N. et Feldhusen, J.F. (1986). Early admission of children to elementary school: A review of the research literature. *Journal of Educational Research*, 80, 70-76.
- Reynolds, M.C., Birch, J.W. et Tuseth, A.A. (1962). Review of research on early admissions. In M.C. Reynolds (dir.), *Early school admission for mentally advanced children: A review of research and practice* (p.7-17). Washington, DC: Council for Exceptional Children.
- Rodrique, W. (1991). *Entrée précoce en maternelle. Adaptation et réussite scolaire*. Aylmer: Commission scolaire d'Aylmer.
- Rogers, K.B. et Kimpston, R.D. (1992). Acceleration: What we do vs. what we know. *Educational Leadership*, 50(2), 58-61.
- Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S. et Bélanger, J. (1997). *Validation du questionnaire Répertoire d'habiletés à l'école*. Montréal: Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.
- Sattler, J.M. (1992). *Assessment of children* (Revised and update Third edition). San Diego, CA: Author.
- Shepard, L. et Smith, M. (1985). *Boulder Valley kindergarten study: Retention practices or retention Effects*. Boulder, CO: Boulder Valley Public Schools.
- Spivack, G. et Shure, M.B. (1982). The cognition of the social adjustment: Interpersonal cognitive problem-solving thinking. In B.B. Lahey et A.E. Kazdin (dir.), *Advances in Clinical Child Psychology* (Vol. 5, p.323-372). New York, NY: Plenum Press.
- Thompson, J. et Meyer, L.H. (1961). What research says about acceleration. *Journal of Secondary Education*, 36, 301-305.
- Tremblay, R.E. et Desmarais-Gervais, L. (1985). *Le Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire. Manuel d'utilisation*. ERISH R.R., 34, Montréal.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, C. (1987). The preschool behavior questionnaire. Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. et Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 227-245.
- Weir, K. et Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.
- Williams, W.M. (1998). Are we raising smarter children today? School-and-home related influences in IQ. In U. Neisser (dir.), *The rising curve* (p.125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Winner, E. (1997). *Surdoués. Mythes et réalités*. Paris: Aubier.
- Worcester, D.A. (1956). *The education of children of above-average mentality*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.