

RAPPORT SUR L'APPRENTISSAGE
chez les jeunes enfants



Cette publication est accessible dans le site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage, au www.ccl-cca.ca.

Pour de plus amples renseignements, contacter :

Communications
Conseil canadien sur l'apprentissage
50, rue O'Connor, bureau 215
Ottawa ON K1P 6L2
Tél. : 613-782-2959
Télec. : 613-782-2956
info@ccl-cca.ca

© Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007

Tous droits réservés. Cette publication peut être reproduite en partie ou en entier avec la permission écrite du Conseil canadien sur l'apprentissage.
Pour obtenir la permission : info@ccl-cca.ca. Ce document ne peut servir à des fins commerciales.

Citer cette publication de la façon suivante :
Conseil canadien sur l'apprentissage. *Rapport sur l'état de l'apprentissage chez les jeunes enfants au Canada*, Ottawa, 2007, page(s). (Rapport sur l'état de l'apprentissage au Canada en 2007)

Dépôt légal – août 2007
Ottawa (Ontario)

ISBN 978-0-9782220-5-5

Also available in English under the following title: *Report on the State of Early Childhood Learning*

Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme indépendant à but non lucratif financé en vertu d'une entente avec Ressources humaines et Développement social Canada. Il a pour mission de favoriser et de soutenir la prise de décisions fondées sur des éléments objectifs en ce qui concerne l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE.....	2
CHAPITRE 1 Introduction.....	4
CHAPITRE 2 Indicateurs du développement des jeunes enfants	5
Poids à la naissance	5
Développement physique et mouvement.....	6
Développement cognitif.....	7
Acquisition du langage et de compétences en communication	8
Développement socio-affectif	10
CHAPITRE 3 Voie à suivre	12
Quelle est la position du Canada?.....	12
Qu'ignorons-nous?	12
Quelles mesures prendra le CCA?	13
NOTES EN FIN DE TEXTE.....	16

Si l'apprentissage est un parcours de toute une vie, les premières années sont sans doute les plus cruciales pour déterminer la voie dans laquelle s'engager. Un nombre croissant d'ouvrages de recherche révèlent que les expériences des enfants pendant les cinq premières années de leur vie auront une incidence durable sur leur réussite ultérieure à l'école, au travail et dans de nombreux aspects d'une vie saine et satisfaisante.

La petite enfance est une période de jeu et de découverte, mais aussi d'apprentissage dans quatre aspects essentiels : développement socio-affectif, physique, cognitif et linguistique. C'est sur ces piliers du développement que repose la capacité de vivre en société. Certains diront que les meilleurs investissements à faire dans le domaine de l'apprentissage sont ceux qui touchent l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, et ils n'auront pas tort puisqu'il est vrai que les premières années de vie sont marquantes à tous les égards.

Bien entendu, les parents contribuent grandement à façonner les aptitudes de leur enfant et à stimuler chez lui le désir d'apprendre, lui faisant vivre ses expériences d'apprentissage les plus précoces et les plus durables. Ils créent un milieu d'apprentissage qui influera sur sa réussite scolaire, sociale et professionnelle.

En tant que premiers éducateurs des enfants, les adultes sont des modèles d'apprentissage tout au long de la vie. En tenant à jour leurs compétences et en enrichissant sans cesse leurs connaissances, non seulement ils sont en mesure de démontrer leur propre capacité à prendre des décisions éclairées et mener des vies productives, mais aussi d'accroître par leur exemple les chances que leurs enfants favorisent l'apprentissage continu.

L'apprentissage tout au long de la vie enrichit les personnes, les familles et la société. Ses avantages cumulatifs se transmettent d'une génération à l'autre, ce qui permet aux personnes de mieux assumer leur rôle comme parents, travailleurs et citoyens. Une population informée et engagée qui continue d'apprendre au fil des années assure le bien-être socio-économique et culturel du pays et est la clé d'une démocratie florissante.

Le présent rapport est une mise à jour du chapitre sur l'apprentissage chez les jeunes enfants contenu dans le document *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*, paru en janvier 2007. Il renferme les données les plus récentes sur

l'apprentissage et le développement de la petite enfance au Canada, y compris les facteurs influant sur l'apprentissage chez les enfants par l'entremise de leur développement physique, cognitif, communicatif et socio-affectif.

Nous constatons que la plupart des Canadiens naissent en bonne santé et jouissent d'un développement comparable à celui des enfants d'autres pays membres de l'Organisation de la coopération et du développement économiques (OCDE). Toutefois, au moment de commencer l'école, plus d'un enfant canadien sur quatre a des troubles d'apprentissage ou du comportement qui compromettent son avenir. Même si le revenu familial n'est pas un facteur aussi déterminant pour la réussite scolaire que dans d'autres pays, certaines injustices doivent être redressées si le Canada veut maintenir un niveau satisfaisant de bien être social et de prospérité économique.

Le développement et l'apprentissage dans la petite enfance sont inextricablement liés : en l'absence de fondements solides sur le plan du développement physique, socio-affectif et cognitif, on ne peut s'attendre à d'excellents résultats en matière d'apprentissage.

D'après un sondage réalisé par le CCA en 2006, les parents canadiens conviennent massivement qu'il faut voir à tous les aspects du développement des enfants durant leurs premières années de vie. Par exemple, les parents estiment qu'il est plus important de favoriser un état d'esprit positif à l'égard de l'apprentissage que de se soucier de la préparation à l'école. Leurs actions témoignent d'ailleurs de cet avis : la proportion de parents et d'autres adultes qui font quotidiennement la lecture aux enfants est à la hausse (elle était de 65 % en 2004-2005, contre 56 % dix ans auparavant) et on sait que faire la lecture aux enfants a un effet positif sur leur capacité d'apprentissage.

L'Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage du CCA montre également qu'en matière de soutien public

à l'apprentissage et au développement des jeunes enfants, il existe un écart considérable entre les attentes des parents et la réalité : près des deux tiers de ces derniers estiment que les services de garde sont sous-financés et que les ressources affectées aux parents au foyer sont insuffisantes. D'après l'enquête, les Canadiens souhaitent que chacune de ces options reçoive davantage d'appui.

« LE QUART DES JEUNES ENFANTS CANADIENS AU MOINS SERAIENT VULNÉRABLES »

(Willms, J. D. *Vulnerable Children* 2002)

Selon Willms, un « indice de vulnérabilité » dérivé de L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, détermine la vulnérabilité des enfants de 11 ans et moins dans les domaines cognitif (apprentissage) ou comportemental. Cet indice vise à identifier les enfants qui courent le risque de ne pas mener une vie saine et productive à moins que des efforts concertés et soutenus soient déployés sur une période prolongée pour intervenir en leur faveur.

Leur vulnérabilité cognitive est établie par le fait d'obtenir de faibles notes dans :

- le développement moteur et social (à l'âge de 3 ans et moins) ;
- le vocabulaire réceptif (à 4 et 5 ans) ; ou
- les compétences mathématiques (de 6 à 11 ans).

Les enfants sont vulnérables sur le plan du comportement si des tests révèlent :

- un tempérament difficile (à 1 an et moins) ; ou
- la présence de l'un des six problèmes de comportement (c'est-à-dire problèmes d'anxiété/affectif, hyperactivité, inattention, agression physique ou agression indirecte) à l'âge de 2 à 11 ans.

Malgré tout ce que nous savons sur l'apprentissage dans la petite enfance, notre savoir demeure encore très limité. Le rapport antérieur du CCA sur l'état de l'apprentissage au Canada ainsi qu'une bonne partie de ses travaux et du présent rapport montrent que des indicateurs exhaustifs, uniformes et pancanadiens en la matière font défaut. Puisque les parents canadiens veulent que leurs enfants soient élevés de la meilleure façon possible, il nous faut des données fiables et valables à l'échelle du pays pour indiquer de quelle manière nos enfants progressent et relever les lacunes dans leur développement. Une base de faits solide est nécessaire pour cerner les améliorations qui s'imposent et trouver des solutions aux problèmes.

Malgré que le gouvernement fédéral ait entrepris, dans le cadre d'ententes fédérales, provinciales et territoriales sur les soins et le développement des jeunes enfants, de publier une série de rapports annuels et semestriels sur l'état du développement des jeunes enfants, il demeure encore bien trop d'aspects inconnus qui ne sont pas examinés en la matière. Les Canadiens veulent savoir si, en tant que pays, nous permettons aux générations futures de partir du bon pied et, dans la négative, ce qu'il faut faire pour remédier à la situation.

Faute de combler ces lacunes en matière de savoir, nous courons de plus en plus le risque de ne pas reconnaître les défis nouveaux qui surgissent ou de manquer de ressources pour les relever.

Pour aborder ces lacunes, le Conseil canadien sur l'apprentissage et son Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants examinent de nouvelles méthodes pour suivre le développement des jeunes enfants au Canada et en rendre compte.

Par exemple, bien que de nombreux indicateurs de l'apprentissage chez les jeunes enfants soient évalués juste avant l'âge scolaire, le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants du CCA (un consortium d'organismes dirigé par le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants de l'Université de Montréal) encouragera l'utilisation d'indicateurs additionnels du développement de l'enfant. Le Centre mettra également en évidence des indicateurs liés au milieu dans lequel les enfants grandissent, y compris les ressources et les services qui sont à la disposition des familles, depuis avant la naissance jusqu'à l'âge de quatre ans.

Nous espérons que de tels projets novateurs et des rapports comme ceux du gouvernement fédéral contribueront à combler les lacunes en matière de recherche de façon à mieux comprendre les années formatrices de la petite enfance au Canada et à veiller à ce que nos enfants soient bien préparés à entreprendre le parcours de toute une vie qu'est l'apprentissage.

Le débat sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance tourne trop souvent autour des mêmes questions, à savoir s'il vaut mieux élever les enfants à la maison ou les confier à un service de garde, ou si les services publics ou privés sont à privilégier. Il faudrait plutôt suivre une approche fondée sur des données probantes afin d'aider les personnes et les collectivités à résoudre leurs propres difficultés. Dans un monde où les solutions universelles ne conviennent plus—c'est-à-dire lorsqu'à la fois les parents et les gouvernements ont besoin de choix pour pouvoir répondre aux conditions locales—nous avons besoin de repères communs pour évaluer les résultats.

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

1. Introduction

Les expériences que font les enfants dans les premières années de leur vie ont une incidence durable sur leur développement et leur apprentissage futur. Comme le déclare le lauréat du prix Nobel James J. Heckman, « l'apprentissage commence dès la petite enfance, bien avant le début de l'éducation formelle, et se poursuit pendant toute la vie. L'apprentissage précoce engendre des apprentissages ultérieurs et la réussite précoce entraîne d'autres réussites¹ ».

Pour exprimer cette idée selon les *quatre piliers de l'apprentissage*², la petite enfance est la période où les enfants apprennent à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être.

Tout au long de leur développement, les enfants acquièrent des compétences de plus en plus complexes. Leur capacité à utiliser leurs sens et à maîtriser leurs mouvements influe sur leur développement socio-affectif. À mesure qu'ils prennent de la maturité sur les plans affectif et social, de nouvelles aptitudes cognitives, comme l'emploi du langage, apparaissent. Un aspect important de l'apprentissage chez les enfants est qu'il s'opère par étapes. Un jeune cerveau assimilera certaines aptitudes à des périodes bien précises, par exemple la capacité de voir des deux yeux, de maîtriser ses émotions et de parler. Si un enfant n'acquiert pas l'une de ces compétences au stade approprié, il risque d'avoir par la suite du mal à rattraper le retard pris³.

ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

D'après l'Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage commandée par le Conseil canadien sur l'apprentissage et réalisée en 2006, la population canadienne estime :

- que l'apprentissage à toutes les étapes de la vie est essentiel à la réussite;
- que l'apprentissage chez les jeunes enfants devrait porter davantage sur les attitudes, par exemple, favoriser un état d'esprit positif à l'égard de l'apprentissage, plutôt que sur la préparation à l'école.

LIAISONS DU CERVEAU

Le développement humain n'est pas une question d'opposition entre l'inné et l'acquis, mais plutôt d'une association de ces deux éléments. En réponse à des stimuli du milieu, les cellules nerveuses du cerveau créent des connexions et des voies physiques. Cette formation de liaisons dans le cerveau, qui commence avant la naissance et se poursuit toute la vie, est plus intense au cours des trois premières années du développement⁴.

SOINS ET NÉGLIGENCE

Une étude menée auprès d'enfants adoptés à l'étranger révèle à quel point la négligence grave pendant la petite enfance peut nuire au développement de l'enfant. Les recherches ont fait ressortir que ceux qui sont privés de soins ont un QI plus faible à l'âge de quatre ans que ceux qui sont élevés dans un foyer attentionné. Plus étonnant encore, la différence dans le fonctionnement du cerveau persistait à l'âge de 11 ans, même après que les enfants eurent passé sept ans auprès de parents adoptifs⁵. Une recherche sur les animaux a démontré qu'un stress intense vécu tôt dans la vie peut entraîner des lésions cérébrales⁶, ce qui met en évidence le lien étroit qui existe entre les soins donnés à la petite enfance et la capacité future à réfléchir et à apprendre.

- Le Canada compte plus de deux millions d'enfants de moins de six ans.
- La proportion d'enfants âgés de moins de six ans par rapport à l'ensemble de la population canadienne a décliné, passant de 9 % en 1975 à 6 % en 2005⁷.

2. Indicateurs du développement de la petite enfance

Pour comprendre la situation de l'apprentissage chez les jeunes enfants au Canada, il faut examiner quatre principaux secteurs du développement : le développement physique, le développement cognitif, l'acquisition du langage et la communication, et le développement socio-affectif. Ces secteurs du développement sont liés et interdépendants.

L'évaluation des habiletés motrices, du vocabulaire, de la maîtrise des émotions et de l'interaction sociale, entre autres, nous aide à déterminer comment les enfants canadiens se développent et évoluent. Il importe également de cerner les facteurs environnementaux qui ont une incidence sur l'apprentissage des jeunes enfants. Les évaluations les plus efficaces sont celles qui sont effectuées régulièrement, parce qu'elles permettent de dégager des tendances.

Dans les pages suivantes, la situation du développement des jeunes enfants au Canada est analysée en fonction des cinq indicateurs suivants :

- poids à la naissance
- développement physique, y compris la motricité fine et globale
- développement cognitif
- acquisition du langage et des compétences en communication
- développement socio-affectif

Nous examinons les recherches qui ont été menées sur ces indicateurs, décrivons les données connues sur le rendement et les progrès du Canada et mettons en évidence les secteurs à approfondir.

POIDS À LA NAISSANCE

Le lien entre l'insuffisance de poids à la naissance et les risques de retard dans le développement et l'apprentissage est établi depuis longtemps. Par exemple, une étude récente a révélé que l'insuffisance de poids à la naissance est associée à un développement cognitif inférieur à l'âge de 7, de 11 et de 16 ans⁸.

Le poids à la naissance peut également être un indicateur des facteurs environnementaux qui ont une incidence sur la santé et l'apprentissage d'un enfant puisque l'insuffisance pondérale est associée à une mauvaise alimentation, au tabagisme et à la consommation d'alcool et de drogue⁹.

Les facteurs sociaux qui influent sur le poids à la naissance comprennent une prévalence plus élevée des traitements de fertilité et la tendance à la hausse de retarder la maternité jusqu'à l'âge de 30 ans ou plus tard¹⁰.

Que savons-nous sur les progrès du Canada?

En 2003, 6 % des bébés canadiens présentaient une insuffisance de poids à la naissance (moins de 2,5 kg ou 5,5 lb), taux qui demeure constant depuis 25 ans. La fréquence de l'insuffisance pondérale à la naissance au Canada est légèrement inférieure à la moyenne enregistrée dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Le taux le plus bas d'insuffisance de poids à la naissance est recensé dans les pays scandinaves, aux Pays-Bas et en Corée du Sud.

OUTILS DE TRAVAIL

Conformément à une entente historique sur le développement des jeunes enfants conclue entre les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux en septembre 2000, le gouvernement du Canada investit par le biais du Transfert canadien en matière de programmes sociaux, 500 millions de dollars par année dans les programmes et les services destinés aux enfants de moins de six ans et à leur famille. Dans le cadre de cette entente, tous les paliers de gouvernement se sont également engagés à rendre compte annuellement sur leurs investissements dans les programmes et les services de développement des jeunes enfants, ainsi que de façon biennale sur un ensemble commun d'indicateurs du bien-être des jeunes enfants. L'entente a mené à une utilisation accrue des outils d'évaluation et de surveillance en matière de développement de la petite enfance et a ravivé l'intérêt à leur égard.

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Pourcentage de bébés ayant une insuffisance de poids à la naissance, 1980–2003

	1980	1990	2000	2003
Australie	5,6 ¹⁹⁸³	6,1	6,3	6,4 ²⁰⁰²
Canada	5,8	5,5	5,6	5,8 ²⁰⁰²
Danemark	5,8	5,2	4,9	5,5
Finlande	3,9	3,6	4,3	4,1
France	5,2 ¹⁹⁸¹	5,3	6,4	6,6
Allemagne	5,5	5,7	6,4	6,8
Islande	3,4	2,9	3,9	3,1
Italie	5,6	5,6	6,7	6,5 ²⁰⁰²
Japon	5,2	6,3	8,6	9,1
Corée	..	2,6 ¹⁹⁹³	3,8	4,1
Pays-Bas	4 ¹⁹⁷⁹	4,8	5,1	5,4 ²⁰⁰²
Nouvelle-Zélande	5,8	6,2	6,4	6,1
Norvège	3,8	4,6	5	4,9
Suède	4,2	4,5	4,4	4,5
Suisse	5,1	5,1	5,9	6,5 ²⁰⁰²
Royaume-Uni	6,7	6,7	7,5	7,6
États-Unis	6,8	7,1	7,6	7,9
Médiane	5,6	5,6	6,3	6,6

Source : OCDE, *Panorama de la santé*, 2005.

DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOUVEMENT

Le développement physique à la petite enfance comprend le développement du corps et des sens et l'acquisition d'habiletés comme la coordination et l'équilibre. Le développement moteur, qui comprend une augmentation de la force, de la coordination et de la maîtrise des mouvements, est un élément essentiel de la maturation physique. Il influe sur l'exploration, le jeu et l'interaction avec les pairs qui, en retour, ont une incidence sur le développement cognitif et social et l'acquisition du langage.

Dans les deux premières années de sa vie, l'enfant connaît un développement rapide de sa motricité. Ce qui a commencé par quelques mouvements spontanés et des réflexes est devenu progressivement des mouvements de bras volontaires, un meilleur équilibre et la capacité nouvelle de s'asseoir, de ramper, de se tenir debout et de marcher.

Entre deux et six ans, les enfants apprennent habituellement à courir, à sauter, à sautiller, à grimper, ainsi qu'à attraper et à lancer des objets. Ces habiletés sont essentielles pour les jeux, les sports organisés et les activités récréatives. La motricité fine est également nécessaire pour préparer les enfants aux tâches scolaires courantes, comme de contrôler un crayon et de tourner les pages d'un livre.

De nombreux facteurs nuisent au développement de la motricité fine, même avant la naissance. L'usage du tabac ou la consommation d'alcool de la mère pendant la grossesse¹¹

peuvent avoir des effets négatifs, tout comme le stress ou la dépression chez la mère. Les enfants vivant dans des conditions de pauvreté, d'itinérance ou de violence familiale sont également plus susceptibles d'accuser un retard dans l'acquisition des habiletés motrices de base¹². De même, les risques environnementaux, comme l'exposition à certains agents chimiques pendant la grossesse, peuvent avoir des effets négatifs sur le développement^{13,14}.

Un enfant qui ne maîtrise pas les habiletés motrices globales et fines peut éprouver des difficultés à l'école ou un sentiment d'inadaptation et de frustration¹⁵.

Que savons-nous sur les progrès du Canada?

Habiletés motrices globales

Les habiletés motrices globales sont sollicitées pour le mouvement des gros muscles des bras, des jambes, du torse et des pieds. Une évaluation de ces habiletés a été faite en 2000–2001 dans le cadre de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Il a été déterminé que près de 90 % des enfants de quatre et de cinq ans présentaient une motricité globale moyenne ou au-dessus de la moyenne. Il y avait très peu de différence entre les garçons et les filles.

Habiletés motrices globales chez les enfants de la naissance à cinq ans, 2000–2001

	MOYENNE OU AU-DESSUS DE LA MOYENNE	RETARD DU DÉVELOPPEMENT
Garçons	88,8 %	11,2 %
Filles	89,7 %	10,3 %
Les deux sexes	89,2 %	10,8 %

Source : Statistique Canada, *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

Habiletés motrices fines

L'ELNEJ a également jaugé les habiletés motrices fines, qui comprennent le mouvement coordonné des mains, des doigts, des orteils, des poignets et d'autres petits muscles. En 2004–2005, une proportion de 87 % des enfants de cinq ans et moins étaient considérés comme ayant des habiletés motrices fines dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne. Plus de garçons (15 %) que de filles (11 %) accusaient un retard du développement.

Habiletés motrices fines chez les enfants de la naissance à trois ans, 2004–2005

	MOYENNE OU AU-DESSUS DE LA MOYENNE	RETARD DU DÉVELOPPEMENT
Garçons	84,6 %	15,4 %
Filles	88,7 %	11,3 %
Les deux sexes	86,6 %	13,4 %

Source : Statistique Canada, *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Le développement cognitif comporte des processus mentaux comme la réflexion et le raisonnement. Chaque enfant se développe à un rythme différent, mais le développement cognitif s'opère ordinairement par étapes.

Étapes importantes du développement cognitif^{16,17}

ÂGE	
De la naissance à 1 mois	Réflexes du nouveau-né; mémoire de reconnaissance des stimuli simples
De 1 à 4 mois	Imitation différée des expressions faciales des adultes; certaine prise de conscience de la permanence des objets; prévision limitée des événements
De 4 à 8 mois	Sensibilité au changement dans le nombre ou la quantité des objets; compréhension du concept d'objet; utilisation des formes, des textures et des couleurs pour repérer les objets; utilisation de son corps mais aussi recours à des repères simples pour situer les objets dans l'espace
De 8 à 12 mois	Capacité de retrouver un objet au premier endroit où il a été caché; catégorisation des stimuli sociaux (p. ex., mouvements exécutés par un être humain ou vivant); résolution de problèmes simples par la combinaison d'objectifs partiels
De 12 à 18 mois	Classification des objets en fonction de leurs similitudes physiques; exploration des objets en les utilisant de nouvelles façons; essai d'actions pour la résolution de problèmes
De 18 à 36 mois	À l'âge de deux ans, capacité de mémorisation de deux unités d'information à la fois; capacité de nommer les choses et utilisation de procédés mnémotechniques simples; capacité de faire des gribouillis; aptitudes élémentaires à la planification
3 ans	Classification thématique plus complexe des objets (ceux qui fonctionnent ensemble ou ceux qui se complètent); capacité de reconnaître 50 articles et plus; compréhension que la réflexion se fait à l'intérieur de soi; connaissance de base des chiffres de 1 à 10; capacité d'utiliser un symbole pour un événement concret en tant que composante de la résolution d'un problème; passage des gribouillis aux dessins
4 ans	Compréhension de base de la façon dont une personne peut adopter le point de vue d'une autre; connaissance de la notion de « faire semblant » et de « simulation »; amélioration des capacités de catégorisation; concept de cardinalité; mémorisation de trois ou de quatre unités d'information
5 et 6 ans	Compréhension des comparatifs tels que « plus grand » et « plus petit »; dessins plus réalistes; distinction entre la théorie et la réalité

De nombreux facteurs peuvent promouvoir ou freiner le développement cognitif. Les conditions suivantes sont les plus susceptibles de favoriser le développement :

- les parents encouragent l'apprentissage par le jeu et l'utilisation de matériel de jeu approprié¹⁸;
- des livres sont disponibles et les parents font la lecture à leurs enfants¹⁹;
- les mères encouragent leurs enfants, leur témoignent de l'affection et participent à leurs activités²⁰;
- les enfants qui fréquentent une garderie reçoivent des services de garde de qualité donnés par des éducateurs qualifiés et bénéficient d'activités organisées, stimulantes et adaptées à leur âge²¹;
- les enfants sont élevés dans un quartier sécuritaire et paisible²² et dans un milieu propre²³;
- les enfants ne sont pas exposés au tabac, à l'alcool ou à la drogue avant leur naissance²⁴;
- les enfants issus de milieux à risque élevé sont mêlés aux enfants plus privilégiés²⁵.

Que savons-nous sur les progrès du Canada?

Dans le cadre de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, deux tests visant à évaluer le développement cognitif ont été administrés à des enfants de quatre et de cinq ans.

- Le test « Qui suis-je? » consistait en tâches de copie et d'écriture visant à évaluer la capacité d'un enfant à conceptualiser et à reconstituer des formes géométriques, ainsi qu'à comprendre et à utiliser des symboles tels que des lettres et des mots.
- Le test sur la connaissance des nombres avait pour but d'évaluer la compréhension précoce des nombres par un enfant.

En 2004–2005, la plupart des enfants canadiens ont affiché un niveau moyen ou avancé de développement dans les deux évaluations. Cependant, des écarts marqués ont été relevés entre les enfants selon le revenu familial.

Dans le test « Qui suis-je? », 19 % des enfants provenant de familles à faible revenu semblaient souffrir d'un retard du développement contre 14 % des autres enfants. Dans le test sur la connaissance des nombres, 28 % des enfants issus de familles à faible revenu présentaient un retard du développement comparativement à 14 % des autres enfants.

Développement cognitif chez les enfants de quatre et de cinq ans selon le revenu familial, 2004–2005

	RETARD DU DÉVELOPPEMENT	NIVEAU MOYEN DE DÉVELOPPEMENT	NIVEAU AVANCÉ DE DÉVELOPPEMENT
« Qui suis-je? »			
Total	14,8 %	65,8 %	19,4 %
Revenu supérieur au SFR*	13,8 %	65,5 %	20,7 %
Revenu inférieur au SFR	19,4 %	67 %	13,6 %
Test sur la connaissance des nombres			
Total	16,4 %	72,6 %	11,1 %
Revenu supérieur au SFR	13,8 %	74,2 %	12,1 %
Revenu inférieur au SFR	28,4 %	64,8 %	6,8 %

Source : Statistique Canada, Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

*Seuil de faible revenu

Même si le risque d'un retard du développement est plus grand chez les enfants issus de familles défavorisées, il est important de noter que les enfants de tous les milieux économiques peuvent présenter un tel retard. En fait, l'Étude sur la santé des jeunes ontariens a révélé que même si les enfants issus de familles à faible revenu étaient plus susceptibles de présenter des troubles cognitifs ou comportementaux que ceux de familles plus aisées, la plus grande proportion d'enfants aux prises avec ces problèmes provient en réalité de familles à revenu moyen.

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Troubles du développement selon le revenu familial, enfants de 4 à 16 ans

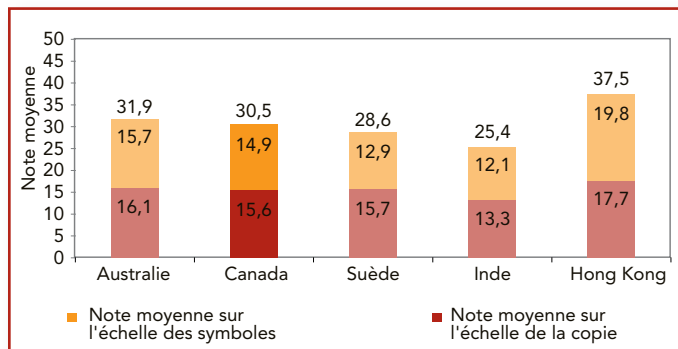
NIVEAU DE REVENU FAMILIAL	RISQUE DE SOUFFRIR D'UN OU DE PLUSIEURS TROUBLES (PAR TRANCHE DE 100 ENFANTS)	POURCENTAGE TOTAL DE CAS DANS CHAQUE CATEGORIE DE REVENU
< 10 000 \$	36,3	14,5 %
10 000 \$ – 25 000 \$	17,4	26,5 %
25 000 \$ – 50 000 \$	16,8	48,7 %
> 50 000 \$	14,9	10,3 %
Tous les niveaux de revenu	18,2	100,0 %

Source : M. Norrie McCain, Margaret et J. Fraser Mustard, gouvernement de l'Ontario, Rapport final de l'Étude sur la petite enfance, Secrétariat à l'enfance de l'Ontario, 1999.

Comparaisons à l'échelle internationale

Dans le cadre d'une étude effectuée en 2002, une chercheuse s'est servie du test « Qui suis-je? » pour comparer la capacité à comprendre et à copier des formes et des symboles des enfants de six ans de cinq pays. Les enfants canadiens ont eu un rendement global plus élevé que ceux de la Suède et de l'Inde, à peu près semblable à ceux de l'Australie, mais plus faible que ceux de Hong Kong.

Comparaison à l'échelle internationale des résultats du test « Qui suis-je? » administré à des enfants de six ans, 2002



Source : M. De Lemos, Schéma du développement des jeunes enfants : Comparaison internationale du développement selon le livret Qui suis-je?, Gatineau, Développement des ressources humaines Canada, 2002.

ACQUISITION DU LANGAGE ET DE COMPÉTENCES EN COMMUNICATION

De la naissance à six ans, l'apprentissage de la parole est un élément clé du développement de l'enfant²⁶. À l'école primaire et élémentaire, l'acquisition du langage a une incidence sur la capacité de l'enfant à lire et à écrire²⁷, à socialiser²⁸ ainsi qu'à comprendre ce qu'on lui enseigne en classe²⁹.

Pour la plupart des enfants, apprendre à parler semble naturel et facile. Ce n'est toutefois pas toujours le cas. En fait, entre 8 et 9 % environ des jeunes enfants souffrent de troubles de la parole³⁰. Si ces troubles persistent après l'âge de cinq ans, les risques de problèmes sociaux, scolaires et affectifs plus tard dans la vie augmentent³¹.

Les chercheurs canadiens sont des chefs de file dans l'étude des troubles de la parole et des difficultés d'apprentissage et de leur lien avec les troubles du comportement depuis la petite enfance et pendant les années d'école. Les chercheurs du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (www.cllrnet.ca) étudient actuellement comment les retards d'apprentissage de la parole chez les jeunes enfants sont associés à l'adaptation sociale.

L'acquisition du langage à la petite enfance se produit généralement selon la séquence suivante³²:

De la naissance à 1 an	Sons et communication non verbale; du 8 ^e au 12 ^e mois, meilleure maîtrise de la voix et création de mots; gestes et suivi du regard
De 1 à 2 ans	Premiers mots significatifs et établissement graduel d'un vocabulaire
De 2 à 3 ans	Agencement des mots et des phrases suggérant l'acquisition de connaissances grammaticales
De 3 à 5 ans	Formulation de phrases plus longues et plus complexes indiquant la consolidation et la progression de l'apprentissage du langage

Les facteurs qui influent sur l'apprentissage du langage comprennent³³:

- les antécédents familiaux de troubles du langage ou d'apprentissage;
- le sexe, le taux de troubles du langage et d'apprentissage étant plus élevé chez les garçons;
- les troubles neurologiques et tout autre type de problèmes physiques menant à des difficultés d'apprentissage.

Des facteurs externes ont également une incidence sur l'acquisition du langage, notamment :

- le fait pour les parents de parler à l'enfant et la complexité de leur vocabulaire et de leur grammaire³⁴;
- le fait pour les parents ou d'autres fournisseurs de soins de lire à l'enfant, ce qui favorise une proximité affective;
- la capacité de la mère à répondre verbalement au centre d'intérêt et aux activités de l'enfant³⁵.

Lire souvent et régulièrement avec l'enfant favorise l'acquisition du langage, surtout si le petit répond à des questions et participe durant l'activité. D'autres façons de promouvoir l'acquisition du langage peuvent consister à réciter des poèmes, à enseigner à l'enfant les lettres et leurs sons et à lui montrer à reconnaître et à écrire son nom³⁶.

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Que savons-nous sur les progrès du Canada?

Vocabulaire réceptif

Le test Échelle de vocabulaire en images Peabody, version révisée (EVIP-R) mesure le vocabulaire ou les mots compris par les enfants de quatre et de cinq ans. Dans ce test, inclus dans l'ELNEJ du Canada, l'enfant doit trouver l'image qui correspond au mot lu par un intervieweur.

La majorité des enfants canadiens à qui le test EVIP-R a été administré depuis 1994–1995 ont obtenu un rendement moyen ou élevé. Le nombre d'enfants classés comme présentant un retard a légèrement diminué, passant de 16 % en 1994–1995 à 14 % en 2004–2005, l'année la plus récente pour laquelle nous disposons de données.

Test sur l'acquisition du langage EVIP-R administré à des enfants de quatre et de cinq ans, de 1994–1995 à 2004–2005

ANNÉE	EN RETARD	RENDEMENT MOYEN	EN AVANCE
1994–1995	15,9 %	68,8 %	15,3 %
1996–1997	16,7 %	69,5 %	13,9 %
1998–1999	15,9 %	70,8 %	13,3 %
2000–2001	14,5 %	69,1 %	16,4 %
2002–2003	13,1 %	69,6 %	17,3 %
2004–2005	13,6 %	70 %	16,5 %

Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

Environ le quart des enfants issus de familles à faible revenu étaient considérés comme étant en retard dans l'apprentissage du vocabulaire, comparativement à 11 % des autres enfants.

Test sur l'acquisition du langage EVIP-R administré à des enfants de quatre et de cinq ans, selon le revenu familial, 2004–2005

	EN RETARD	RENDEMENT MOYEN	EN AVANCE
EVIP-R			
Total	13,6 %	70 %	16,5 %
Revenu supérieur au SFR*	11,2 %	70,7 %	18,1 %
Revenu inférieur au SFR	24,8 %	66,4 %	8,9 %

Source: Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

*Seuil de faible revenu

D'AUTRES RENSEIGNEMENTS SUR LA LITTÉRATIE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Pour de plus ample renseignements, veuillez consulter le *Carnet du savoir*, intitulé *Comment les parents favorisent ils les débuts de la littératie*, accessible sur le site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage, à www.ccl-cca.ca.

Compétences en communication

L'ELNEJ évalue les compétences en communication en mesurant la capacité de l'enfant à prononcer les mots, à comprendre le langage parlé et à transmettre un message à une autre personne. En 2004–2005, près de 90 % des enfants âgés de 3 ans et moins présentaient des compétences en communication dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne. Cependant, plus de garçons (13 %) que de filles (8 %) se classaient dans la catégorie « retard dans l'acquisition du langage ».

Compétences en communications des enfants de trois ans et moins, 2004–2005

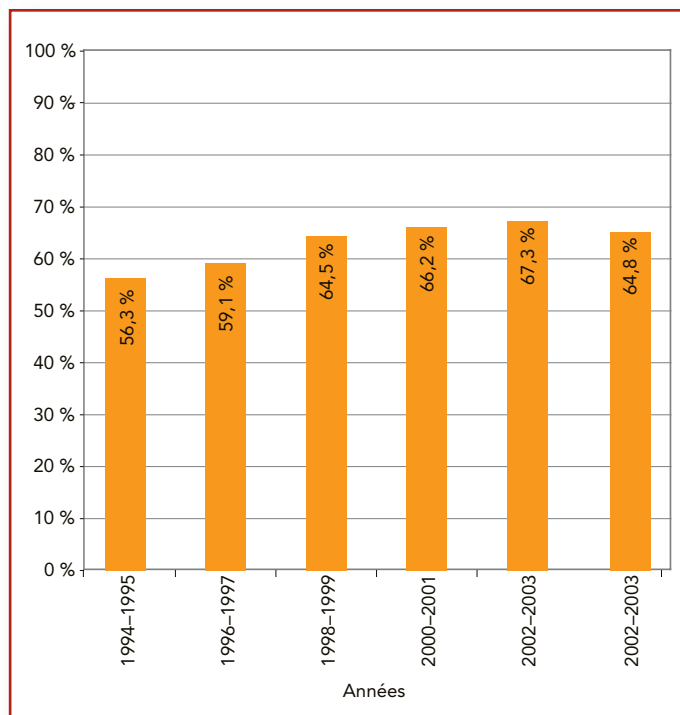
	MOYENNE OU AU-DESSUS DE LA MOYENNE	RETARD
Garçons	86,9 %	13,1 %
Filles	92,6 %	7,5 %
Les deux sexes	89,7 %	10,3 %
Les deux sexes	89,7 %	10,3 %

Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

Lecture aux enfants

Selon l'ELNEJ, la proportion d'enfants de moins de six ans à qui des parents ou d'autres adultes font la lecture quotidiennement était plus élevée en 2004–2005 (65 %) qu'en 1994–1995 (56 %). L'enquête a également fait ressortir un lien entre le revenu familial et la lecture quotidienne. En 2004–2005, on faisait la lecture quotidiennement à 57 % des enfants issus de familles à faible revenu contre 67 % chez les autres enfants.

Enfants de cinq ans et moins à qui on fait la lecture quotidiennement, de 1994–1995 à 2004–2005



Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF

Pendant leurs premières années, les enfants doivent apprendre à vivre avec les autres et à établir des relations. Leur développement socio-affectif comprend les éléments suivants :

- *La création de liens d'attachement sociaux et affectifs avec un adulte important, généralement un parent*
Ces liens sont particulièrement utiles dans les moments de détresse, de maladie ou de fatigue³⁷. Ils enseignent également l'indépendance et la capacité d'interagir avec les autres et de reconnaître les signes d'affection.
- *La capacité de maîtriser ses émotions*
La maîtrise des émotions et du comportement, qui commence habituellement à l'âge de deux ans, est liée à la capacité de faire attention, de se concentrer et d'adapter ses réactions émotives à différents milieux.
- *L'intégration dans les groupes de pairs*
À partir d'un an, l'enfant peut interagir avec d'autres enfants³⁸. Limitées au début, ces interactions prennent de plus en plus d'importance et deviennent plus fréquentes au moment où l'enfant entre à l'école ou va à la garderie. Les interactions avec les pairs enseignent les règles et les indices sociaux. À mesure que les enfants intègrent des groupes de pairs, ils apprennent à contenir leurs comportements agressifs, à comprendre la structure des groupes sociaux, à acquérir des compétences en leadership et à établir des liens d'amitié.

Le développement socio-affectif d'un enfant comprend les étapes suivantes :

6 mois	Les nourrissons peuvent communiquer avec d'autres bébés par le sourire, le toucher et des balbutiements.
1 an	La plupart des enfants peuvent participer avec leurs pairs à des activités liées à des objets.
2 ans	Les enfants peuvent jouer avec d'autres enfants, les imiter et changer de rôles durant le jeu.
De 3 à 5 ans	L'enfant adopte un comportement prosocial ou visant à aider les autres ou à leur être profitable. Des jeux de simulation sont créés et les comportements agressifs diminuent. À l'âge de quatre ans, les enfants peuvent nommer leurs « meilleurs amis » et distinguer les pairs qu'ils affectionnent de ceux qu'ils aiment moins.

Que savons-nous sur les progrès du Canada?

Pour évaluer le développement socio-affectif des enfants canadiens, l'Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) a mesuré l'agression physique (faire de l'intimidation, être méchant, se bagarrer), l'agression indirecte (se venger, dire des secrets et faire des commérages) et la maturité personnelle et sociale.

Comme le montrent les tableaux des pages suivantes, des écarts entre les sexes sont fréquemment observés. Chez les enfants âgés de deux à cinq ans, des niveaux supérieurs d'agression physique sont constatés plus souvent chez les garçons (16 %) que chez les filles (12 %). La proportion des enfants d'âge préscolaire qui présentent des niveaux élevés d'agressivité indirecte a diminué, passant de 11 % en 1994–1995 à 6 % en 2004–2005.

En revanche, le pourcentage de filles (11 %) accusant un retard dans l'acquisition des compétences personnelles et sociales était près de la moitié de celui des garçons (18 %). Les garçons et les filles ont tendance à suivre des parcours différents au long de leur développement³⁹.

TENDANCES EN MATIÈRE D'AGRESSION PHYSIQUE

L'ELNEJ décrit trois tendances distinctes en matière d'agression physique pendant l'évolution de l'enfant depuis la petite enfance jusqu'à la préadolescence. Pour la plupart des enfants (83 %), l'agression physique diminue au cours de cette période, mais un enfant sur six garde son comportement agressif.

De façon générale, les enfants qui manifestent une forte agressivité ont tendance à être des garçons, à être issus de familles à faible revenu et à avoir une mère peu scolarisée. De plus, les mères sont plus susceptibles de faire preuve d'hostilité et d'utiliser des stratégies parentales inefficaces⁴⁰.

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Niveau d'agressivité physique chez les enfants de deux à cinq ans, 2004-2005

	MOYEN	ÉLEVÉ
Les deux sexes	85,8 %	14,2 %
Garçons	84 %	16 %
Filles	87,7 %	12,3 %

Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

Niveau d'agressivité indirecte chez les enfants de quatre à cinq ans, 2004-2005

	MOYEN	ÉLEVÉ
Les deux sexes	93,7 %	6,3 %
Garçons	93,7 %	6,3 %
Filles	93,7 %	6,3 %

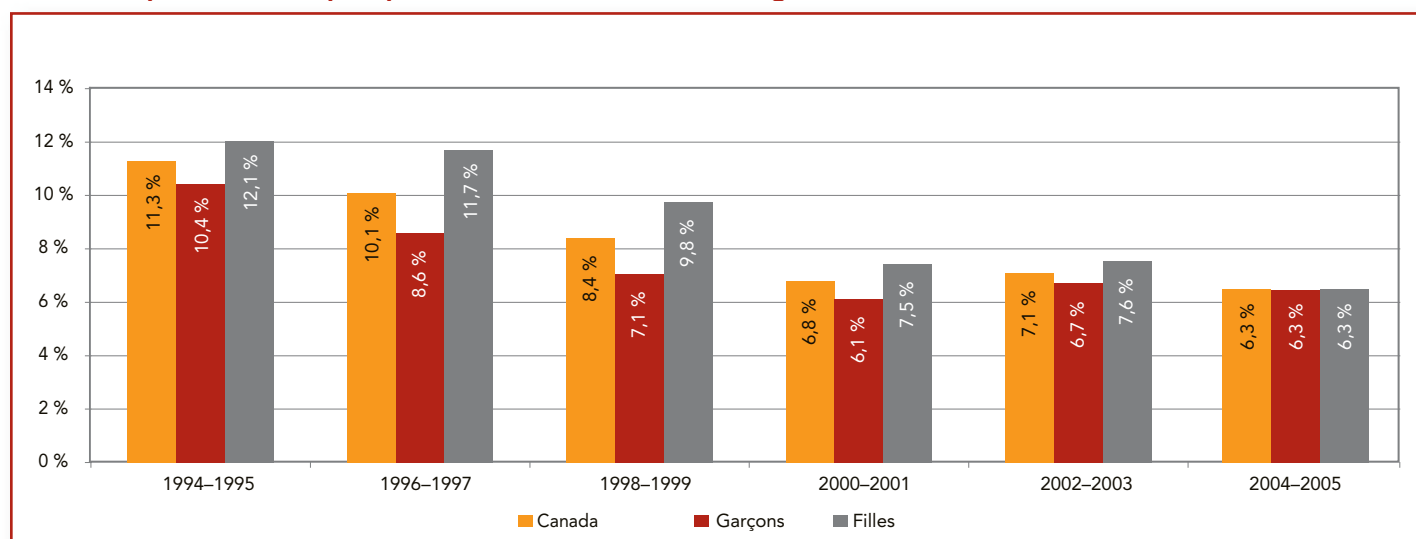
Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

Acquisition de compétences personnelles et sociales chez les enfants de trois ans et moins, 2004-2005

	RETARD	MOYENNE OU AU-DESSUS DE LA MOYENNE
Les deux sexes	14,6 %	85,4 %
Garçons	17,9 %	82,1 %
Filles	11,1 %	89,9 %

Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

Enfants de quatre et de cinq ans présentant des niveaux élevés d'agressivité indirecte, de 1994-1995 à 2004-2005



Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

3. Voie à suivre

QUELLE EST LA POSITION DU CANADA?

Les recherches ne laissent aucun doute que l'apprentissage et le développement précoces des jeunes enfants sont essentiels pour les préparer à la vie et à l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, de nombreux enfants canadiens ne se développent pas au maximum pendant la petite enfance.

En fait, un enfant sur quatre commence la 1^{re} année avec des troubles d'apprentissage ou du comportement qui pourraient nuire à son succès scolaire futur et à sa réussite dans la vie en général⁴¹. Bien que certains enfants risquent davantage de souffrir de retards du développement, ces problèmes touchent les enfants de tous les groupes démographiques. C'est pourquoi il est important de comprendre quelle est la situation actuelle du développement des enfants canadiens et comment elle pourrait être améliorée.

À cette fin, les gouvernements canadiens ont trouvé de nouvelles façons de surveiller la situation de l'apprentissage et du développement chez les jeunes enfants et d'en rendre compte. Par exemple, à l'appui de l'entente du gouvernement du Canada avec les provinces et les territoires, sur le développement des jeunes enfants, chaque gouvernement publie deux fois l'an, des rapports sur les indicateurs du bien-être des enfants⁴². Ceux-ci s'ajoutent aux rapports réguliers sur leurs investissements et les progrès accomplis quant aux programmes et aux services dispensés aux jeunes enfants et à leur famille.

Ces documents sont le fruit des efforts conjugués des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux pour élaborer et présenter une série d'indicateurs communs à la lumière des meilleures données disponibles sur le bien-être des enfants dans les domaines de la santé physique et du développement moteur, la santé émotionnelle, les connaissances et les compétences sociales, et l'apprentissage cognitif et de la langue. Le rapport intitulé *Le bien-être des jeunes enfants au Canada : Rapport du gouvernement du Canada* fait état de l'ensemble commun d'indicateurs du bien-être des jeunes enfants au niveau national en plus de présenter des renseignements sur les contextes familiaux et communautaires dans lesquels les enfants évoluent.

Qu'ils soient considérés séparément ou conjointement, ces rapports s'appuient sur les résultats de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants* et les jeunes ainsi que sur d'importantes sources de données nationales sur la santé, et permettent de mieux comprendre comment se portent les jeunes enfants canadiens. Ils font également la lumière sur les facteurs contribuant à tous les domaines du développement des enfants.

Des renseignements importants à ce sujet ont été mis au jour grâce à la création de nouvelles sources de données. Citons notamment les exemples suivants (qui sont décrits plus en détail aux pages 14 à 15) :

- Instrument de mesure du développement de la petite enfance
- Bases de données provinciales reliées du Manitoba
- Évaluation de la petite enfance
- Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
- Comprendre la petite enfance

QU'IGNORONS-NOUS?

Les sources de données actuelles, bien qu'elles nous éclairent beaucoup, n'ont fourni jusqu'à présent qu'un portrait fragmenté. Les initiatives comme celles qui ont été mentionnées devraient être considérablement développées pour enrichir encore plus nos connaissances en matière d'apprentissage chez les jeunes enfants partout au Canada.

À l'échelon pancanadien, les renseignements qui sont actuellement recueillis sur l'apprentissage chez les jeunes enfants ne nous révèlent pas tout ce que nous devons savoir. Les outils existants, comme l'ELNEJ et d'autres initiatives de collecte de données, permettent une bonne compréhension des déterminants du développement de la petite enfance, notamment l'éducation parentale. Il est cependant nécessaire qu'une meilleure évaluation soit faite des « résultats » du développement de la petite enfance et, en particulier, de l'apprentissage. Il faudrait également en savoir davantage sur les facteurs qui influent sur le parcours développemental des enfants moins favorisés, principalement les Autochtones et les jeunes handicapés.

Idéalement, il faudrait recueillir des données qui nous mettraient en mesure de comparer la situation des enfants du pays à celle d'enfants d'ailleurs. Ce serait possible avec l'existence d'un forum international qui permettrait l'échange de connaissances en matière de développement de la petite enfance et l'élaboration d'instruments communs.

Bref, comme l'OCDE l'a clairement énoncé dans un de ses rapports en 2004, il est encore très possible d'élargir nos recherches et d'approfondir notre compréhension de l'apprentissage des jeunes enfants partout au Canada⁴³. Une façon d'y parvenir serait d'établir une stratégie générale de collecte de données sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance en accordant une attention particulière

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

au parcours développemental des enfants. Il faudrait, pour ce faire, davantage de données longitudinales (comme l'ELNEJ et l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec) comportant plus d'évaluations directes de différents aspects aux stades de la petite enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte.

Il est impossible qu'un sondage unique fournisse des réponses à toutes les questions liées à un domaine aussi complexe que l'apprentissage et le développement chez les jeunes enfants. C'est pourquoi la stratégie concernant la collecte de données devrait s'appuyer sur les sources existantes de données sur le développement de la petite enfance et intégrer l'information provenant d'autres sources, comme le Manitoba s'efforce de le faire avec son initiative de base de données à liens multiples.

Il est temps d'agir pour augmenter nos connaissances sur plusieurs fronts : de la collecte de données et d'information augmentée et des analyses et des recherches approfondies dans certains domaines clés à la diffusion et l'échange d'information améliorée.

QUELLES MESURES PRENDRA LE CCA?

L'apprentissage des jeunes enfants est l'une des cinq priorités du Conseil canadien sur l'apprentissage. Le CCA a fondé un Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants pour identifier et favoriser les pratiques efficaces et les moyens d'améliorer le suivi et les rapports sur l'état de l'apprentissage en bas âge au Canada. Le Centre du savoir est un consortium d'organismes dirigé par le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants de l'Université de Montréal.

À l'heure actuelle, de nombreux indicateurs de l'apprentissage chez les jeunes enfants sont évalués juste avant l'âge scolaire. Le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants entend promouvoir la préparation et l'utilisation d'indicateurs additionnels qui nous fourniraient des renseignements utiles sur le développement de l'enfant, depuis avant la naissance jusqu'à l'âge de quatre ans. Nous mettrons également en évidence des indicateurs liés au milieu dans lequel les enfants grandissent, y compris les ressources et les services qui sont à la disposition des familles.

L'avenir du Canada dépend de notre capacité à fournir à nos enfants les bases nécessaires pour réaliser leur plein potentiel dans la vie. Les gouvernements, les éducateurs de la petite enfance, les parents et la société dans son ensemble ont tous intérêt à appuyer le développement des jeunes enfants.

Malheureusement, nous ne disposons pas, à l'heure actuelle, des renseignements qui nous permettraient de voir si les enfants se développent bien au Canada et de déterminer les mesures à prendre pour diriger tous nos jeunes vers une vie pleinement satisfaisante. Le CCA tente de combler cette lacune par l'élaboration d'une stratégie de données exhaustives afin de déterminer les renseignements nécessaires pour comprendre où sont nos forces et nos faiblesses et fournir une base sur laquelle fonder une meilleure prise de décision de la part des gouvernements, des éducateurs et évidemment, des parents eux-mêmes.

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

INSTRUMENT DE MESURE DU DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS

L'Instrument de mesure du développement des jeunes enfants (IMDJE) a été créé en 1997 pour évaluer le degré de développement et de préparation à l'école des enfants en âge de fréquenter la maternelle. Il a été conçu par le Centre Offord pour l'étude de l'enfance (anciennement le Centre canadien d'études des enfants à risque) de l'Université McMaster à Hamilton, en Ontario, en partenariat avec le Founders' Network et le Groupe d'action pour la petite enfance de North York, en Ontario.

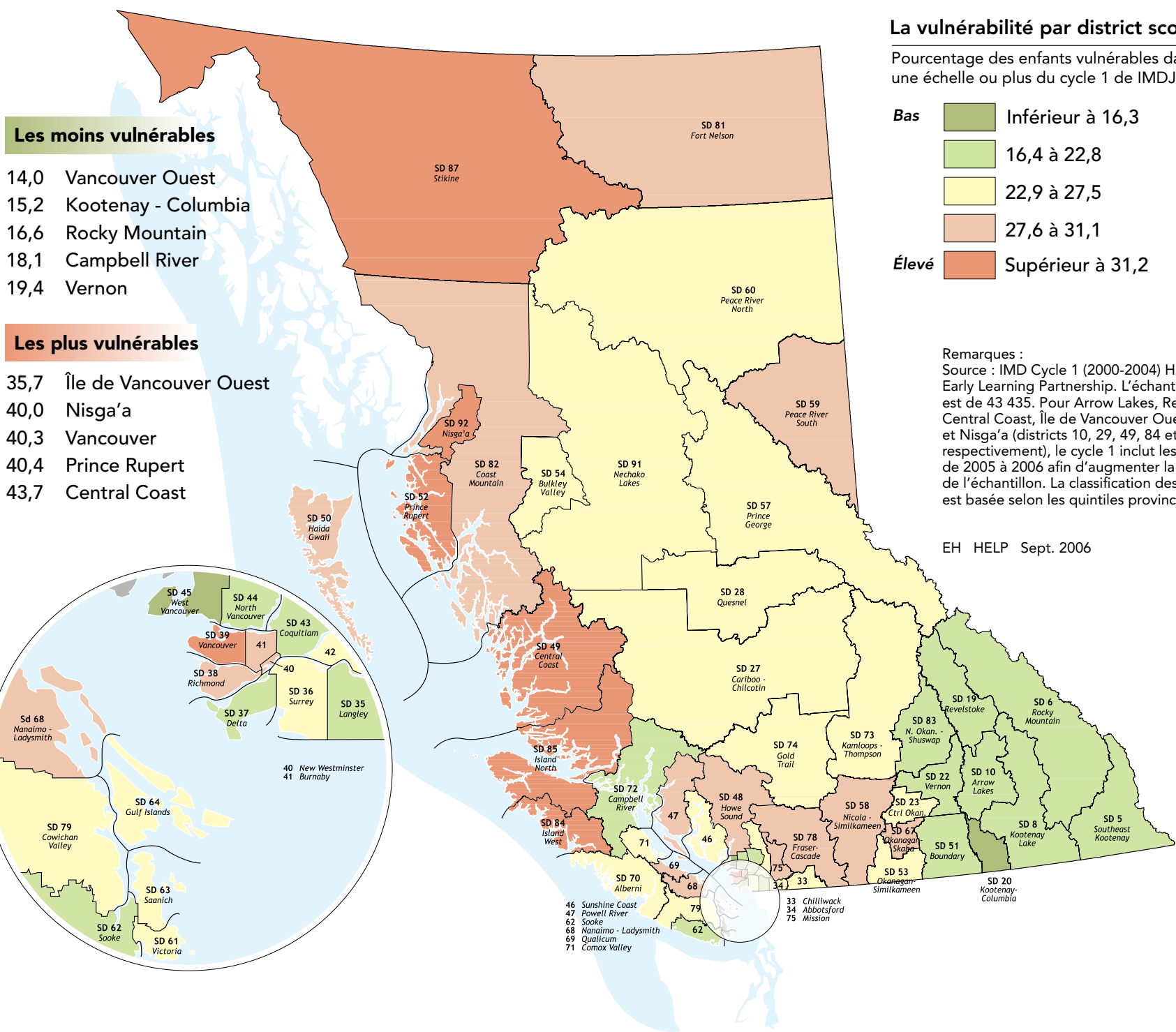
L'IMDJE sert d'indicateur de résultat pour la petite enfance et d'outil de référence pour les années scolaires. À l'aide d'une liste de contrôle remplie par les enseignants de la maternelle, l'instrument jauge la santé et le bien-être physiques, la compétence sociale, la maturité affective, le langage et le développement cognitif, les aptitudes à la communication et les connaissances générales.

Chaque catégorie comporte un « seuil de vulnérabilité ». Les enfants qui obtiennent une note inférieure au seuil sont considérés comme limités ou vulnérables dans ce secteur particulier de leur développement. Les communautés sont informées de la proportion d'enfants vulnérables qu'elles comptent à l'intérieur de leurs limites géographiques.

L'IMDJE recueille des données sur environ la moitié des enfants de cinq ans au Canada. Il est utilisé en Colombie-Britannique, au Manitoba, en Ontario et dans d'autres régions du pays.

En Colombie-Britannique, par exemple, le *Human Early Learning Partnership (HELP)* a eu recours à l'IMDJE pour repérer les districts scolaires dont les enfants avaient le plus besoin d'aide (voir la carte géographique).

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'IMDJE, rendez-vous à : www.offordcentre.com/readiness/index.html (en anglais).



APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

ÉVALUATION DE LA PETITE ENFANCE

L'évaluation de la petite enfance est conçue pour aider les éducateurs à juger de la capacité des enfants de quatre à six ans à faire la transition à l'école⁴⁴. Cinq aspects du développement du jeune enfant et de sa préparation à l'école sont évalués :

- conscience de soi et de son milieu (connaissance générale)
- compétences sociales, comportement et attitudes à l'égard de l'apprentissage
- aptitudes cognitives
- langage et communication
- développement physique

La première composante consiste en une évaluation de 10 minutes effectuée par un enseignant et suivie par une évaluation directe de 20 à 30 minutes faite par l'enfant. KSI Research International Inc. a mené trois études pilotes pour mesurer la fiabilité du modèle.

Pour plus de renseignements, rendez vous au www.ksiresearch.com/eye/index.php.

COMPRENDRE LA PETITE ENFANCE

Comprendre la petite enfance (CPE) est une initiative de recherche financée par Ressources humaines et Développement social Canada. Les communautés qui y participent reçoivent des renseignements sur la préparation à l'école de leurs enfants de la maternelle, sur les facteurs familiaux et communautaires qui influent sur le développement des enfants et sur la disponibilité de ressources locales pour les enfants et leur famille.

Lancée en 1999 à North York en Ontario, l'initiative CPE est devenue un projet pilote dans 12 communautés. C'est maintenant un programme national depuis 2004 et jusqu'à 100 communautés auront reçu un soutien entre 2005 et 2008.

Pour obtenir plus de renseignements, consultez le site www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/ds/300_CPEInfo.shtml.

BASES DE DONNÉES PROVINCIALES RELIÉES AU MANITOBA

Le *Manitoba Centre for Health Policy* (MCHP) de l'Université du Manitoba utilise des bases de données administratives anonymes qui peuvent être reliées pour des projets de recherche précis (www.umanitoba.ca/centres/mchp/data.htm).

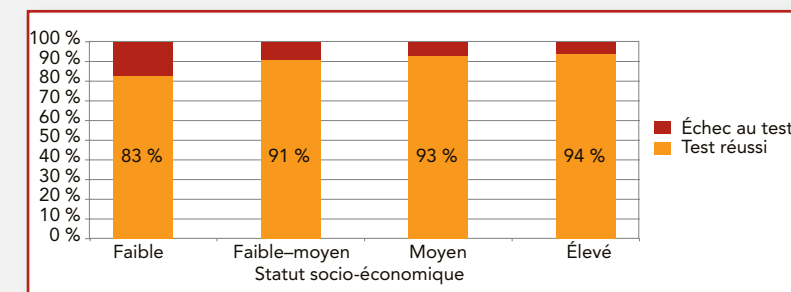
Tandis que le lien entre le statut socio-économique et le rendement scolaire est généralement bien établi, l'utilisation créative des bases de données provinciales a permis au MCHP de produire des statistiques encore plus révélatrices pour un projet connu sous le nom de *Child Health Atlas 2004*.

faible ont réussi le test. Ceux des groupes socio-économiques les plus faibles étaient plus susceptibles d'avoir échoué au test, ou d'avoir été absents ou exemptés, ou encore avaient déjà redoublé au moins une année et ne faisaient donc plus partie de la cohorte des élèves de 3^e année.

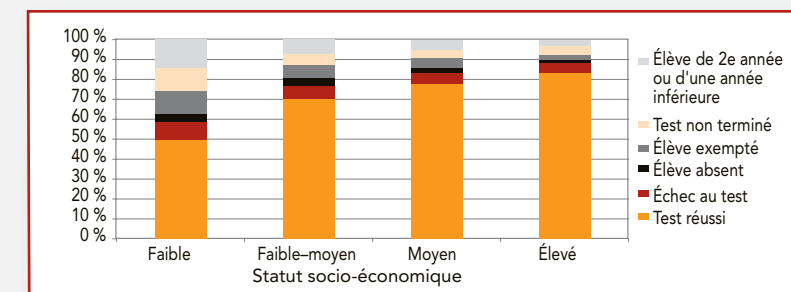
Pour obtenir de plus amples renseignements sur le projet, rendez-vous à www.umanitoba.ca/centres/mchp/reports/child_inequalities/index.shtml.

Rendement des élèves de Winnipeg à un test normalisé de langue maternelle de 3^e année, en fonction du statut socio-économique, 1998-1999

Taux de réussite ou d'échec des enfants qui ont passé le test



Données de tous les enfants de huit ans qui auraient dû subir le test



Le graphique du haut (à droite) illustre ce que les écoles voient lorsqu'elles examinent les données du ministère de l'Éducation sur le rendement des enfants au test normalisé de langue maternelle de 3^e année. Quarante-vingt-quatorze pour cent des élèves issus de milieux socio-économiques élevés ont réussi le test, comparativement à 83 % de ceux qui proviennent de milieux socio-économiques faibles.

Le graphique du bas témoigne d'une toute autre réalité. Dans ce cas-ci, les chercheurs ont inclus des renseignements plus complets provenant de l'enregistrement de la population. Lorsque tous les enfants qui auraient dû être en 3^e année à Winnipeg en 1998-1999 ont été intégrés à l'ensemble élargi de données, il a été constaté que seulement la moitié des enfants issus de familles dont le statut socio-économique est

ÉTUDE LONGITUDINALE DU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DU QUÉBEC

L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)⁴⁵ vise à cerner les facteurs qui influent sur le développement social et le rendement scolaire des jeunes québécois.

C'est en 1998 qu'a été réalisé le premier volet de l'ÉLDEQ auprès d'une cohorte de 2 120 nourrissons nés en 1997-1998, qui ont fait l'objet d'un suivi annuel depuis l'âge de cinq mois jusqu'à environ quatre ans. Le second volet de l'étude est en cours et se poursuivra jusqu'en 2011.

Pour plus de renseignements, rendez-vous à www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/etude.htm.

NOTES EN FIN DE TEXTE

- 1 Heckman, J. J. « Investir chez les très jeunes enfants », dans Tremblay, R. E., R. G. Barr et R. D. Peters (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [en ligne], Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2004. [www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/HeckmanFR.pdf] (Consulté le 26 septembre 2006).
- 2 Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO): *Four pillars of learning*. www.unesco.org/delours/fourpil.htm
- 3 Norrie McCain, M., et J. F. Mustard. *Étude sur la petite enfance, Rapport final*, commandé par le Secrétaire à l'enfance de l'Ontario du gouvernement de l'Ontario, [en ligne], 199. [http://www.children.gov.on.ca/CS/fr/programs/BestStart/Publications/EarlyYearsStudy.htm] (Consulté le 14 octobre 2006).
- 4 Norrie McCain, M., et J. F. Mustard. Op. cit.
- 5 Beckett, C., et coll. « Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian Adoptees Study », *Child Development*, vol. 77, no 3, 2006, p. 696-711.
- 6 Bremner, J. D. « Does stress damage the brain », *Biological Psychiatry*, vol. 45, 199, p. 797-805. B. S. McEwen, « The effects of stress on structural and functional plasticity in the hippocampus », *Neurobiology of Mental Illness*, New York, Oxford University Press, 199, p. 475-493.
- 7 Statistique Canada. *Estimations de la population selon l'âge et le sexe pour le Canada, les provinces et les territoires*, Ottawa, 2006. (tableau CANSIM no 051-0001)
- 8 Jefferis, B., C. Power et C. Hertzman. « Birthweight, childhood socioeconomic environment, and cognitive development in the 1958 British birth cohort study », *British Medical Journal*, vol. 325, 2002, p. 305.
- 9 Agence de santé publique du Canada. *Le développement sain des enfants et des jeunes : Le rôle des déterminants de la santé*, [en ligne], Ottawa, Santé Canada, 199. [www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/healthy_dev_overview_f.html] (Consulté le 14 octobre 2006).
- 10 Organisation de coopération et de développement économiques, *Panorama de la santé - Les indicateurs de l'OCDE 2005*, Paris, OCDE, 2005.
- 11 Trasti, N., et T. Vik. « Smoking in pregnancy and children's mental and motor development at age 1 and 5 years », *Early Human Development*, vol. 55, no 2, 199, p. 137-147. Autti-Ramo, I., et M. Granstrom, « The psychomotor development during the first year of life of infants exposed to intrauterine alcohol of various duration: Fetal alcohol exposure and development », *Neuropediatrics*, vol. 22, 1991, p. 59-64.
- 12 Solan, H., et R. Moslan. « Children in poverty: impact on health, visual development and school failure », *Journal of Optometric Visual Development*, vol. 28, 1997, p. 7-25.
- 13 Wigle, D. T., et coll. « Environmental hazards: Evidence for effects on child health », *Journal of Toxicology and Environmental Health*, vol. 10, no 1, partie B, 2007, p. 3-39.
- 14 Grandjean, P., et P. J. Landrigan. « Developmental neurotoxicity of industrial chemicals », *The Lancet*, vol. 3698, no 9553, 2006, p. 2167-2178.
- 15 Doherty, G. *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Ressources humaines et Développement social Canada, 1997.
- 16 Berk, L. E. *Child Development*, 2^e éd. canadienne, Toronto, Pearson Education Canada, 2006.
- 17 Bukatko, D., et M. W. Daehler. *Child development: A thematic approach*, 5^e éd., Boston, Houghton Mifflin, 2004.
- 18 Bradley, R. H., et coll. « The home environments of children in the United States. Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status », *Child Development*, vol. 72, 2001, p. 1844-1867.
- 19 Lefebvre, P., et P. Merrigan. *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*, Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, 1998. Lipps, G., et J. Yiptong-Avila. *De la maison à l'école : comment les enfants canadiens se débrouillent*, [en ligne], Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, 199, no au catalogue 89F0117XIF disponible en ligne à www.statcan.ca/ (Consulté le 11 septembre 2006).
- 20 Keating, D. P., et F. K. Miller. « Individual pathways in competence and coping: From regulatory systems to habits of mind », *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, biological and educational dynamics*, New York, Guilford Press, 1999, p. 220-234.
- 21 Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants, *Pourquoi les services de garde de haute qualité sont-ils essentiels? Le lien entre les services de garde de haute qualité et l'apprentissage chez les jeunes enfants*, [en ligne], Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006. [www.ccl-cca.ca] (Consulté le 9 septembre 2006).
- 22 Kohen, D., C. Hertzman et M. Weins. *Changements du milieu et compétences des enfants*, [en ligne], Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, 1998. [www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/fpcr/publications/1998-002561/page08.shtml] (Consulté le 11 décembre 2006). (Rapport technique no W-98-15F).
- 23 Bradley, R. H., et coll. *Ibid.*
- 24 Fried, P. A. « Incidences de l'usage du tabac pendant la grossesse sur le développement de l'enfant », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, [en ligne], Montréal (Québec), 2002. [www.excellence-jeunesenfants.ca] (Consulté le 12 octobre 2006).
- 25 Willms, J. D. « Quality and inequality in children's literacy: The effects of families, schools, and communities », *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, biological and educational dynamics*, New York, Guilford Press, 1999, p. 72-93.
- 26 Tomblin, B. « Alphabétisation comme résultat du développement du langage et impact sur le développement psychosocial et affectif des enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, [en ligne], 2005. [www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/TomblinFRxp.pdf] (Consulté le 12 septembre 2006).
- 27 Ehri, L. C., et coll. « Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis », *Reading Research Quarterly*, vol. 36, 2001, p. 250-287. Storch, S. A., et G. J. Whitehurst. « Oral language and code-related precursors of reading: Evidence from a longitudinal structural model », *Developmental Psychology*, vol. 38, 2002, p. 934-945.
- 28 Cohen, N. J. *Language impairment and psychopathology in infants, children, and adolescents*, Thousand Oaks (Californie), Sage Publications, 2001.
- 29 Whitehurst, G. J., et C. J. Lonigan. « Child development and emergent literacy », *Child Development*, vol. 69, no 3, 1998, p. 848-872.
- 30 National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. *Statistics on voice, speech, and language*, [en ligne], Bethesda (Maryland), National Institutes of Health, National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, [s. d.]. [www.nidcd.nih.gov/health/statistics/vsl.asp#3] (Consulté le 14 septembre 2006).
- 31 Glogowska, M., et coll. « Early speech-and-language-impaired children: linguistic, literacy, and social outcomes », *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 48, 2006, p. 484-494. Cohen, N. J. « L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), 2005. [www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/CohenFRxp.pdf] (Consulté le 12 septembre 2006).
- 32 Adaptation partielle du texte de de Maio, L. J. *Stages of Language Development* (adaptation partielle), [en ligne], Moorhead (Minnesota), Parent-Child Communication Program of Minnesota State University, [s. d.]. [www.mnstate.edu] (Consulté le 13 octobre 2006).
- 33 American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4^e éd., révision de texte, Washington (D.C.), 2000.
- 34 Hart, B., et T. R. Risley. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 1995.
- 35 Tamis-LeMonda, C. S., M. H. Bornstein et L. Baumwell, « Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones », *Child Development*, vol. 72, 2001, p. 748-767.
- 36 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littérature*, [en ligne], Ottawa, 2006. [www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-1feb2006.hrtm?Language=FR] (Consulté le 1^{er} février 2006). (Carnet du savoir)
- 37 Bowlby, J. *Attachment and Loss*, New York, Basic Books, vol. 1, 1969.
- 38 Boivin, M. « Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), 2005. [www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/BoivinFRxp.pdf] (Consulté le 15 septembre 2006).
- 39 Eaton, W. O., et A. Piklai Yu, « Are Sex Differences in Child Motor Activity Level a function of Sex Differences in Maturational Status? », *Child Development*, vol. 60, no 4, 1989, p. 1005-1011.
- 40 Côté, S. M., et coll. « The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation-wide longitudinal study of Canadian Children », *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 34, no 1, 2006, p. 71-85.
- 41 Willms, D. *Vulnerable Children*, Edmonton, University of Alberta Press, 2002. Kershaw, P., et coll. *The British Columbia Atlas of Child Development*, 1^{re} édition, Human Early Learning Partnership, Western Geographical Press, vol. 40, 2005.
- 42 Communiqué fédéral-provincial-territorial sur le développement de la petite enfance, [www.ecd.elcc.ca/fr/dpe/dpe_accueil.shtml].
- 43 OCDE, *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Note de présentation du Canada*, Paris, Direction de l'éducation de l'OCDE, [en ligne], 2004. [www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/polsoc/publications/rapports/2004_002619/page00.shtml] (Consulté le 26 septembre 2006).
- 44 L'information présentée est surtout fondée sur J. D. Willms et J. Beswick, *The Early Years Evaluation - Teacher Assessment* (KSI Research International Inc.) disponible à www.ksiresearch.com/eye/.
- 45 L'Institut de la statistique du Québec. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (Québec). Disponible à www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/.

www.ccl-cca.ca

Bureau d'Ottawa

50, rue O'Connor, bureau 215
Ottawa ON Canada
K1P 6L2

Tél. : 613.782.2959
Télec. : 613.782.2956

Bureau de Vancouver

701, rue Georgia Ouest, bureau 1805
C.P. 10132
Vancouver CB Canada V7Y 1C6

Tél. : 604.662.3101
Télec. : 604.662.3168