Les enfants des milieux défavorisés inscrits à la maternelle à plein temps réussissent-ils mieux à l'école primaire ?

Pierre Lapointe and Linda S. Pagani

Volume 29, Number 2, 2006

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086727ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086727ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lapointe, P. & Pagani, L. S. (2006). Les enfants des milieux défavorisés inscrits à la maternelle à plein temps réussissent-ils mieux à l'école primaire ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 23–39. <https://doi.org/10.7202/1086727ar>

Article abstract

Using a retrospective longitudinal design, this study examines school performance and social adaptation of a large sample of first, third, and sixth graders from disadvantaged neighborhoods who completed either a full-time or a half-time kindergarten program. Our objective is to compare the benefits of both kindergarten policies, which differ in program dosage. Results indicate that beyond the influence of personal characteristics, children from disadvantaged neighborhoods in full-time dosage do not perform better and do not show higher levels of social adaptation. These results are discussed within the context of other findings addressing the same objective and underscore how little we really know about the advantages of this costly policy.

Les enfants des milieux défavorisés inscrits à la maternelle à plein temps réussissent-ils mieux à l'école primaire ?

Pierre Lapointe

Linda S. Pagani

Université de Montréal

MOTS CLÉS: Éducation préscolaire, défavorisation socioéconomique, réussite scolaire, adaptation scolaire

Cette étude examine l'adaptation et le rendement des enfants dans des écoles situées en milieux socioéconomiquement défavorisés. Selon une analyse rétrospective longitudinale, le cheminement scolaire des enfants est comparé, en première, troisième et sixième années, en fonction des conditions de scolarisation à la maternelle (demi-temps et plein-temps). Les résultats montrent que l'augmentation du temps de fréquentation à la maternelle n'a pas d'impact significatif sur le fonctionnement des enfants à l'école primaire. Ces résultats sont discutés en regard des conclusions d'études similaires et des limites de nos connaissances dans ce domaine.

KEY WORDS: Preschool programs, socioeconomic disadvantage, academic adjustment

Using a retrospective longitudinal design, this study examines school performance and social adaptation of a large sample of first, third, and sixth graders from disadvantaged neighborhoods who completed either a full-time or a half-time kindergarten program. Our objective is to compare the benefits of both kindergarten policies, which differ in program dosage. Results indicate that beyond the influence of personal characteristics, children from disadvantaged neighborhoods in full-time dosage do not perform better and do not show higher levels of social adaptation. These results are discussed within the context of other findings addressing the same objective and underscore how little we really know about the advantages of this costly policy.

Note des auteurs: Toute correspondance peut être adressée comme suit: Pierre Lapointe, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal, QC, H3C 3J7, Canada, ou par courriel à l'adresse suivante: [pierre.lapointe@umontreal.ca].

PALAVRAS-CHAVE: Educação pré- escolar, desfavorecimento socioeconómico, êxito escolar, adaptação escolar

Este estudo examina a adaptação e o rendimento das crianças a frequentar escolas localizadas em meios socioeconomicamente desfavorecidos. A partir de uma análise retrospectiva longitudinal é comparado o percurso escolar das crianças a frequentar o primeiro, o terceiro e o sexto anos, em função das condições de escolarização na pré-escola (meio-tempo e tempo-inteiro). Os resultados mostram que o aumento do tempo de frequência, na pré-escola, não tem impacto significativo no funcionamento das crianças na escola primária. Estes resultados são discutidos no contexto das conclusões de estudos similares e dos limites dos nossos conhecimentos neste domínio.

Plusieurs recherches évaluatives concluent que l'accès à la maternelle à plein temps favorise la réussite scolaire des enfants au primaire (Fusaro, 1997; Puleo, 1988; Vecchiotti, 2003; White, 1986). Dans une étude longitudinale menée auprès d'un échantillon national de 23 000 enfants de maternelle, Walston et West (2004) rapportent, qu'à toutes choses égales par ailleurs, les enfants inscrits à la maternelle à plein temps obtiennent en fin d'année scolaire de meilleurs résultats à des épreuves en lecture et en mathématiques comparativement aux enfants inscrits à demi-temps. Cependant, les enfants issus de familles plus défavorisées profitent moins de ces services éducatifs, ce qui met en relief l'influence de facteurs extrascolaires sur la réussite de l'enfant à l'école.

Les enfants issus de familles à faible revenu, peu scolarisées, de type monoparental et de groupes culturels minoritaires, sont plus susceptibles de vivre des difficultés d'intégration scolaire (Case, Griffin & Kelly, 1999; Duncan & Brooks-Gunn, 1997; McLoyd, 1998; Rathbun & West, 2004). Ainsi, ces enfants obtiennent des résultats sous la moyenne nationale à des épreuves standardisées en lecture et en mathématiques, à la maternelle et en troisième année du primaire (Rathbun & West, 2004). Par ailleurs, les enfants en difficulté au primaire abandonnent plus souvent leurs études au secondaire, et ce phénomène s'accroît en fonction de la précocité d'apparition des problèmes (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ensminger & Slusarcick, 1992). En conséquence, il est crucial d'intervenir tôt pour assurer, à long terme, la réussite scolaire et économique des jeunes soumis à des conditions de vie difficiles durant l'enfance.

Dans cet esprit, les systèmes d'éducation en Amérique du Nord ont instauré des programmes d'intervention précoce tels *Head Start* aux États-Unis et *Opération Renouveau* à Montréal (Canada) en vue d'améliorer la scolarisation de ces populations d'enfants. En bonifiant les services préscolaires, les concepteurs de ces programmes veulent assurer une meilleure préparation des

enfants avant leur entrée au primaire (Gilliam & Zigler, 2000). Présument que les écarts de performance scolaire, selon les classes sociales, s'expliquent en raison des conditions de stimulation intellectuelle, affective et sociale en bas âge, ces programmes compensatoires fournissent des services additionnels aux jeunes enfants des milieux défavorisés (McLoyd, 1998). L'accès à la maternelle à plein temps, plutôt qu'à demi-temps, est une composante commune à la plupart de ces initiatives. Dans une perspective d'évaluation des impacts des programmes d'intervention précoce, il est possible d'examiner si les systèmes d'éducation permettent ainsi aux enfants des milieux défavorisés de mieux réussir à l'école.

Au terme d'une revue sélective des études dans ce domaine, Vecchiotti (2003) conclut que la fréquentation à la maternelle à plein temps aurait des effets positifs, à court terme, sur le rendement scolaire (particulièrement en lecture et en mathématiques), la qualité des relations sociales de l'enfant avec ses pairs et les enseignants, la satisfaction des parents envers l'enfant, l'assiduité scolaire et le retard scolaire. Or, selon cette auteure, nous sommes peu renseignés quant aux impacts à long terme de ces services éducatifs sur le cheminement scolaire de l'enfant au primaire.

Certains programmes d'intervention précoce destinés spécifiquement aux enfants de milieux défavorisés ont fait l'objet d'une évaluation. Ces programmes offraient du soutien parental, des services de santé et des services éducatifs préscolaires, incluant l'accès à la maternelle à plein temps. De diverses manières, les évaluations des programmes modèles, tels *Abecedarian Project* et *High/Scope Perry Preschool Project*, ont fait ressortir les retombées positives de ces interventions sur le développement des jeunes, de l'enfance à l'âge adulte (Barnett & Hustedt, 2005; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002; Schweinhart et al., 2005). Ces évaluations appliquaient une méthode très rigoureuse permettant de comparer des sujets assignés au hasard à des groupes expérimentaux et témoins. Toutefois, les résultats de ces recherches ne permettent pas d'estimer, de manière spécifique, l'impact de la durée de la fréquentation à la maternelle sur la trajectoire scolaire des enfants au primaire.

Une revue critique des évaluations des programmes publics comme *Head Start* ne permet pas de conclure, de manière unanime, quant aux impacts positifs de ces services éducatifs sur le cheminement scolaire, à long terme, des enfants de milieux défavorisés (Barnett, 1998; Currie & Thomas, 1995; Innocenti & White, 1993; Lee, Brooks-Gunn, Schnur & Liaw, 1990; U.S. Department of Health and Human Services, 2005; Zill & Resnick, 2005). En

fait, peu d'études d'envergure ont été réalisées à ce sujet, mais les conclusions de travaux récents tendent à démontrer qu'ils auraient, à court terme, des effets bénéfiques. Ainsi, les premiers résultats d'une recherche longitudinale sur le programme *Head Start* permettent d'analyser la situation d'enfants à l'âge de cinq ans, en fonction de la participation à des services éducatifs à l'âge de quatre ans. Comparativement aux enfants du groupe témoin, les enfants qui ont reçu des services obtiennent des résultats légèrement supérieurs à des épreuves de lecture, d'écriture et de vocabulaire. Toutefois, les évaluateurs ne distinguent pas les enfants des groupes expérimental et témoin en ce qui concerne la qualité de leur adaptation sociale (U.S. Department of Health and Human Services, 2005). Enfin, les enfants du groupe expérimental obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne nationale à l'ensemble des mesures cognitives et comportementales. Ainsi, la participation à des programmes de stimulation précoce favorise l'acquisition de certaines habiletés scolaires chez les enfants de milieux défavorisés; cependant, ces derniers apparaissent moins bien préparés que les enfants issus de milieux plus favorisés.

En raison de plusieurs contraintes, la plupart des recherches évaluatives sur les services de maternelle à plein temps sont effectuées *a posteriori*, selon un devis quasi expérimental (Fusaro 1997). En vue d'accroître le degré d'équivalence des groupes de comparaison, des chercheurs ont conçu des méthodes statistiques qui permettent de contrôler plusieurs variables liées aux caractéristiques des participants et ainsi, mieux estimer l'effet des interventions (Reynolds & Temple, 1998).

Compte tenu de l'état d'avancement des recherches, nous sommes peu renseignés quant aux impacts, à long terme, des services éducatifs du préscolaire sur la réussite des enfants en milieux socioéconomiquement défavorisés. Afin d'accroître nos connaissances dans ce domaine, la présente étude examine la situation scolaire d'enfants participant au programme *Opération Renouveau* à Montréal. Cette ville d'Amérique du Nord, où les citoyens sont en majorité francophone, connaît un taux de pauvreté très élevé puisque 38% des enfants âgés de moins de cinq ans vivent dans des familles à faible revenu (Direction de la santé publique de Montréal, 2003). À l'origine, *Opération Renouveau* offrait des services éducatifs de prématernelle et de maternelle à demi-temps dans des écoles désignées. Par la suite, ces services furent bonifiés par l'ouverture de classes de maternelle à plein temps (Gouvernement du Québec, 1992).

Selon un devis quasi expérimental de type rétrospectif, notre étude compare le fonctionnement scolaire en première, troisième et sixième années de groupes d'enfants ayant fréquenté la maternelle à plein temps ou à demi-temps. De manière complémentaire, l'impact de la fréquentation à la prématernelle est analysé. Au préalable, les caractéristiques scolaires des enfants au primaire sont examinées en relation avec l'âge, le sexe, la langue maternelle, la structure familiale, la mobilité scolaire et la défavorisation socioéconomique.

Méthode

Participants

L'échantillon est formé de cinq cohortes d'enfants inscrits au secteur francophone de la commission scolaire de Montréal (CSDM) en classe de maternelle cinq ans entre 1989 et 1993 ($n = 10\ 651$). Ces enfants sont répartis en fonction de quatre conditions de scolarisation : i) maternelle cinq ans demi-temps (5 DT); ii) maternelle cinq ans plein-temps (5 PT); iii) maternelle quatre ans et cinq ans demi-temps (4-5 DT); et iv) maternelle quatre ans demi-temps et cinq ans plein-temps (4-5 PT). Cet échantillon exclut les élèves reconnus handicapés par le ministère de l'Éducation du Québec ou fréquentant une classe spéciale. Afin de contrôler les effets des écoles sur le rendement scolaire, seuls les enfants qui ont fréquenté la même école du préscolaire jusqu'en première année du primaire sont sélectionnés et seules les écoles ayant desservi un groupe stable, composé de dix élèves ou plus, sont retenues dans l'échantillon final. À l'aide des renseignements fournis par le ministère de l'Éducation du Québec, il a été possible de retracer le cheminement scolaire des élèves qui avaient quitté cette commission scolaire à la fin de leur première année d'études au primaire.

Caractéristiques des services préscolaires du programme Opération Renouveau

À la maternelle plein-temps, les enfants reçoivent près de 20 heures d'enseignement par semaine. En dehors des périodes de classe, ils ont accès au service de garde de l'école. Les enseignants possèdent une formation universitaire, souvent spécialisée en éducation préscolaire. Ils sont responsables de l'organisation et de l'animation de toutes les activités éducatives réalisées en classe. À la maternelle à demi-temps, les enfants reçoivent près de dix heures d'enseignement par semaine, pendant la matinée ou l'après-midi. Durant l'autre

demi-journée, ils fréquentent habituellement les services de garde, sous la supervision d'éducateurs ayant une formation collégiale. À la prématernelle, l'horaire scolaire correspond à celui de la maternelle à demi-temps.

À la prématernelle et à la maternelle, les activités éducatives réalisées en classe sont conçues en fonction des objectifs du programme d'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 1981). Ce programme renvoie à une conception humaniste du développement centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. Ainsi, l'enseignant est appelé à soutenir le développement intégral de l'enfant et à faciliter l'actualisation de son potentiel. À cette fin, il organise des activités d'exploration et de jeu qui permettent à l'enfant d'apprendre à se connaître, à entrer en relation avec autrui et à interagir avec son environnement.

Mesures

Variables dépendantes

L'étude examine le rendement et l'adaptation scolaires de l'enfant, selon les mesures suivantes :

- les résultats en français (lecture et écriture) et en mathématiques, selon les relevés annuels de notes en première, troisième et sixième années ;
- les résultats à des épreuves institutionnelles en français et en mathématiques de troisième et sixième années ;
- le taux de réussite scolaire en première, troisième et sixième années, soit la proportion d'enfants qui ont terminé le niveau scolaire à un âge correspondant à celui prévu au programme d'études et obtenu la note de passage en français et en mathématiques (plus élevée ou égale à 60 %) ;
- le nombre annuel de journées d'absence ;
- l'identification administrative par la commission scolaire sous la catégorie d'élèves en «difficulté de comportement» ou en «difficulté d'apprentissage».

Variables indépendantes

Outre le sexe et l'âge de l'enfant à l'entrée à la maternelle, ces variables de contrôle sont :

- la structure familiale, soit «biparentale» lorsque la mère et le père sont inscrits au dossier comme répondants, «monoparentale» lorsque seulement la mère ou le père est inscrit à ce titre, et «autre» lorsque ni la mère ni le père ne sont identifiés ;
- la langue maternelle de l'enfant, soit francophone, soit allophone (autre langue que le français) ;

- le taux de mobilité scolaire, c'est-à-dire la proportion d'enfants inscrits à plus d'un établissement d'enseignement entre la deuxième et la dernière année de fréquentation au primaire;
- le rang de défavorisation socioéconomique de l'école fréquentée par l'enfant en première année, selon les normes relatives au financement des écoles publiques de Montréal. Un établissement d'enseignement dont le rang centile de défavorisation est inférieur à 30 est reconnu comme une école située en zone socioéconomiquement défavorisée (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2003).

Le tableau 1 présente les caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des enfants sélectionnés. Près du tiers des enfants vivent dans des familles monoparentales. Ils sont majoritairement francophones et la moitié d'entre eux fréquente une école désignée en zone défavorisée (n = 5 645). Près de 5% des enfants sont reconnus en difficulté de comportement tandis que la proportion d'enfants désignés en difficulté d'apprentissage varie de 5 à 7%. Le taux de réussite scolaire en première année s'établit à 90,5%.

Tableau 1
Caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des enfants

Répartition des enfants selon les conditions de scolarisation (n = 10 651)		
- 5 ans demi-temps (5 DT)	7369	(69%)
- 5 ans plein-temps (5 PT)	985	(0,9%)
- 4 ans et 5 ans demi-temps (4-5 DT)	1069	(10%)
- 4 ans demi-temps et 5 ans plein-temps (4-5 PT)	1228	(12%)
Âge moyen à l'entrée à la maternelle	65 mois (é. t. : 0,3)	
Pourcentage de filles		50%
Structure familiale		
- biparentale		63%
- monoparentale		36%
- autre		1%
Pourcentage d'enfants francophones		80%
Pourcentage d'enfants de milieux défavorisés (rang centile de l'école < 30)		53% (n = 5645)
Enfants reconnus en difficulté de comportement	558	(5%)
Enfants reconnus en difficulté d'apprentissage	529	(5%)
Taux de réussite scolaire en 1 ^{re} année		90,5%
Moyenne annuelle de journées d'absence	6,2 (é.t. : 7,1)	

Traitement analytique

En premier lieu, des analyses de régression linéaire à deux niveaux permettent d'établir certains déterminants du rendement et de l'adaptation scolaires des enfants en première, troisième et sixième années du primaire (Goldstein, 1997; Raudenbush & Willms, 1995). Ces techniques d'analyses statistiques permettent de décomposer la variance totale en deux niveaux distincts : la variation entre les individus dans les écoles (niveau 1, intra-école) et la variation entre les écoles (niveau 2, inter-école). Les effets principaux des variables indépendantes sont mesurés à partir de l'ensemble des données recueillies. Le mode de traitement analytique assure un contrôle, à l'examen de chaque mesure, sur la contribution relative de toutes les autres variables, des effets de cohorte et des conditions de scolarisation à la maternelle. L'effet des variables indépendantes sur les notes en français et en mathématiques, aux relevés annuels et aux épreuves institutionnelles, est exprimé par une différence de points sur 100. L'effet sur la variable «absence» se mesure par une différence du nombre de journées d'absence, tandis que celui sur les variables réussite scolaire, difficulté de comportement et difficulté d'apprentissage correspond à un rapport de chances (*odd ratio*).

En deuxième lieu, l'effet de la durée de la fréquentation à la maternelle est analysé en tenant compte des caractéristiques individuelles des enfants au moment de leur entrée à la maternelle. De même, l'évaluation considère que l'enfant a fréquenté ou non une classe de prématernelle. La méthode employée pour le traitement de ces données est couramment utilisée dans l'évaluation des programmes éducatifs lorsque les participants sont distribués de façon non aléatoire (Anderson, Greene & Loewen, 1988). Selon un modèle d'analyse linéaire à deux niveaux, chaque variable «continue» est ajustée selon la moyenne générale. Chaque variable «catégorielle» est transformée en une valeur standard correspondante à celle de la sous-catégorie la plus représentative de sa classe générale.

Résultats

Facteurs reliés au rendement et à l'adaptation scolaires au primaire

À partir de l'analyse des données sur tous les sujets de l'échantillon, le tableau 2 montre les effets des caractéristiques des enfants sur les variables dépendantes, en tenant compte des effets de cohorte et des conditions de scolarisation.

Tableau 2

Effets des caractéristiques individuelles des enfants sur les variables dépendantes avec contrôle des effets de cohorte et des conditions de scolarisation

	Degré	Notes en maths	Notes en français	Épreuves maths	Épreuves français	Absence	Réussite scolaire	Difficulté de comportement	Difficulté d'apprentissage
Âge (3 mois de plus)	1 ^{re}	1,45***	1,38***	---	---	-0,02***	1,34***	n.s.	0,89***
	3 ^e	0,67***	0,60***	0,65**	0,90***	n.s.	1,24***	n.s.	0,85**
	6 ^e	0,25*	0,28***	n.s.	0,23**	n.s.	1,28***	n.s.	0,88**
Sexe fille/garçon	1 ^{re}	n.s.	2,10***	---	---	0,06***	1,13*	0,23***	n.s.
	3 ^e	-0,73**	2,89***	-1,43**	2,60***	0,07**	1,17*	0,23***	n.s.
	6 ^e	n.s.	3,95***	n.s.	4,25***	0,06**	1,48***	0,25***	n.s.
Structure familiale biparentale/monoparentale	1 ^{re}	2,69***	3,07***	---	---	-0,23***	1,46***	0,34***	0,70***
	3 ^e	2,29***	2,38***	2,81***	3,55***	-0,35***	1,70***	0,35***	n.s.
	6 ^e	3,38***	2,80***	3,46***	2,76***	-0,43**	1,86***	0,37***	0,63***
Langue maternelle francophone/allophone	1 ^{re}	3,82***	4,46***	---	---	-0,06***	2,05***	1,50***	0,71*
	3 ^e	2,17***	2,42***	1,84**	2,89***	-0,10***	1,70***	1,73*	0,72*
	6 ^e	1,20***	1,86***	n.s.	1,55***	-0,12***	1,78***	1,56**	0,75**
Défavorisation non défavorisé/défavorisé	1 ^{re}	0,96***	0,61***	---	---	0,34**	1,34***	0,50***	0,47***
	3 ^e	1,37**	1,04*	n.s.	n.s.	0,17**	1,42**	0,46***	0,48***
	6 ^e	2,05***	1,39**	2,01**	1,66*	0,23***	1,48**	0,56***	0,51***
Mobilité des enfants stable/non stable	6 ^e	3,63***	3,20***	4,12***	2,94***	n.s.	3,43***	0,38**	0,82*

Note 1. Les valeurs rapportées pour les variables mathématiques et français correspondent à des différences de points sur 100. Pour la variable absence, il s'agit d'une différence du nombre annuel de journées. Dans le cas des variables réussite scolaire et difficultés de comportement ou d'apprentissage, les valeurs correspondent à des rapports de chances.

Note 2. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Âge d'entrée à la maternelle

Les enfants plus âgés à leur entrée à la maternelle démontrent une meilleure performance en mathématiques et en français en première année comparativement aux plus jeunes, mais cet écart diminue sensiblement en troisième et sixième années. Par contre, on note un effet constant de l'âge par rapport à la réussite scolaire : à trois mois additionnels correspond 1,3 fois plus de chance de terminer avec succès le programme d'études. Les enfants plus jeunes sont davantage reconnus en difficulté d'apprentissage, mais non en difficulté de comportement.

Différence sexuelle

Au primaire, les filles obtiennent des notes plus élevées que les garçons en français, mais ils ont des résultats similaires en mathématiques. Comparativement aux garçons, les filles ont 1,5 fois plus de chance de réussir en sixième année. Les garçons ont 4,0 fois plus de risque que les filles d'être reconnus en difficulté de comportement, mais on compte autant de filles que de garçons désignés en difficulté d'apprentissage. Enfin, le taux d'absentéisme chez les filles et les garçons est relativement similaire, compte tenu de l'écart relevé (0,1 jour/année).

Structure familiale

Le rendement scolaire des enfants de familles biparentales est supérieur à celui des enfants de familles monoparentales. Les élèves de familles biparentales ont 1,9 fois plus de chance de réussir en sixième année que leurs pairs de familles monoparentales. Ces derniers ont 3,0 fois plus de risque d'être reconnus en difficulté de comportement au primaire et près de 1,5 fois plus de risque d'être jugés en difficulté d'apprentissage en première et sixième années. Enfin, les enfants de familles monoparentales sont plus souvent absents que ceux issus de familles biparentales (0,3 jour/année).

Langue maternelle

L'examen des notes aux relevés annuels et aux épreuves institutionnelles montre que les enfants francophones ont de meilleurs résultats que les allophones, mais les écarts de performance entre ces deux groupes tendent à diminuer en fonction du nombre d'années de fréquentation. Toutefois, les enfants allophones ont 1,8 fois moins de chance de terminer avec succès le programme d'études primaire après six ans de fréquentation. Conséquemment, ces derniers sont plus souvent reconnus en difficulté d'apprentissage comparativement aux francophones. Inversement, les enfants francophones ont 1,6 fois plus de risque que les allophones d'être désignés en difficulté de comportement.

Défavorisation socioéconomique

Le rendement scolaire des enfants dans les écoles de quartiers non défavorisés est supérieur à celui des enfants inscrits à un établissement situé en zone défavorisée. Dans les écoles défavorisées, le taux de réussite scolaire en première année est de 88 % comparativement à 93 % dans les écoles non défavorisées. Ainsi, les enfants qui fréquentent des écoles non défavorisées ont 1,5 fois plus de chance de réussir en 6^e année que les enfants inscrits dans les écoles défavorisées. De plus, ces derniers ont 2,0 fois plus de risque d'être reconnus en difficulté de comportement ou d'apprentissage comparativement aux élèves des écoles non défavorisées. Enfin, les enfants des milieux défavorisés s'absentent plus souvent de l'école (écart de 0,2 jour/année).

Mobilité scolaire

Les élèves qui ont fréquenté la même école au primaire obtiennent en sixième année des notes plus élevées aux bulletins et aux épreuves institutionnelles comparativement aux enfants inscrits à plus d'une école. En fait, les enfants « stables » ont 3,4 fois plus de chance de terminer le programme d'études au terme de six années de fréquentation et ils sont moins souvent désignés en difficulté de comportement ou d'apprentissage.

L'impact de la fréquentation au préscolaire sur le fonctionnement des enfants au primaire en milieux défavorisés

Les résultats présentés dans cette section visent à répondre à la question principale de la recherche : À la fin de leurs études au primaire, les enfants des milieux défavorisés qui ont fréquenté la maternelle à plein temps manifestent-ils un rendement et un degré d'adaptation scolaires supérieurs à ceux des enfants qui ont fréquenté la maternelle à demi-temps ?

Le tableau 3 présente les résultats de l'analyse comparative du rendement et de l'adaptation des enfants selon les conditions de fréquentation au préscolaire. Ce traitement intègre les données relatives à 5 645 enfants qui étaient, au préscolaire et en première année, dans une école située en milieux socioéconomiquement défavorisés. Selon les mesures « ajustées » en français et en mathématiques, aucune différence significative n'est relevée au profit des élèves inscrits à la maternelle plein-temps (5 PT). À l'encontre des résultats anticipés, les enfants qui ont fréquenté la maternelle à plein temps obtiennent des résultats plus faibles à l'épreuve institutionnelle de troisième année en mathématiques (écart de cinq points avec le groupe de comparaison).

Tableau 3

L'impact de la fréquentation au préscolaire sur le fonctionnement au primaire des enfants de milieux défavorisés en tenant compte des caractéristiques des enfants, des effets de cohorte et des conditions de fréquentation

	Degré	Conditions de fréquentation au préscolaire	
		5 DT par rapport à 5 PT	4-5 PT par rapport à 5 PT
Mathématiques	1 ^{re} , 3 ^e et 6 ^e	n.s.	n.s.
Épreuve en mathématiques	3 ^e	4,88**	n.s.
	6 ^e	n.s.	n.s.
Français	1 ^{re} , 3 ^e et 6 ^e	n.s.	n.s.
Épreuve en français	3 ^e	n.s.	-1,66**
	6 ^e	n.s.	n.s.
Réussite scolaire	1 ^{re} , 3 ^e et 6 ^e	n.s.	n.s.
Difficulté de comportement	1 ^{re} , 3 ^e et 6 ^e	n.s.	n.s.
Difficulté d'apprentissage	1 ^{re} , 3 ^e et 6 ^e	n.s.	n.s.
Journées d'absence	1 ^{re}	-0,13*	-0,16*
	3 ^e	n.s.	n.s.
	6 ^e	n.s.	-0,13*

Note 1. Les valeurs rapportées pour les variables mathématiques et français correspondent à des points sur un total de 100 et les absences sont mesurées en journées.

Note 2. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

L'analyse des mesures sur l'adaptation scolaire fournit des résultats similaires. Les enfants des milieux défavorisés inscrits à la maternelle plein-temps ne sont ni plus ni moins reconnus en difficulté de comportement ou d'apprentissage que leurs pairs inscrits à demi-temps. La comparaison des taux d'absentéisme montre que la situation est pire pour les enfants inscrits à la maternelle plein-temps puisque, durant leurs études au primaire, ils sont absents plus souvent. Donc, il apparaît que le fait de fréquenter la maternelle à plein temps plutôt qu'à demi-temps n'assure ni un meilleur rendement ni une meilleure adaptation des enfants des milieux défavorisés.

Finalement, des analyses supplémentaires ne révèlent pas d'effet positif d'une fréquentation à la prématernelle sur le rendement et l'adaptation de l'enfant au primaire. Les enfants qui ont fréquenté la prématernelle et la maternelle (4-5 PT) n'apparaissent pas mieux préparés comparativement aux enfants inscrits uniquement à la maternelle (5 PT). Au contraire, les premiers obtiennent des résultats plus faibles à l'épreuve institutionnelle de français en troisième année et leur taux d'absentéisme est légèrement supérieur.

Discussion

Principalement, cette étude visait à évaluer l'impact de la fréquentation au préscolaire sur la trajectoire des enfants de milieux socioéconomiquement défavorisés à l'école primaire. Les résultats montrent clairement que l'augmentation de la durée de fréquentation à la maternelle n'a pas d'effet significatif sur le rendement et l'adaptation scolaires de ces enfants. Rappelons que la procédure statistique appliquée lors des analyses comparatives assure un contrôle *a posteriori* sur des caractéristiques personnelles, familiales et sociales des enfants qui peuvent influencer leur cheminement scolaire.

Sur le plan scientifique, ces résultats doivent être interprétés avec prudence puisque peu de recherches ont évalué l'impact à long terme des services de la maternelle plein-temps. En comparant les conclusions d'études similaires, on constate que des chercheurs mettent en évidence des effets positifs de ce type de service tandis que d'autres n'y parviennent pas. Au terme d'une étude longitudinale prospective, Sheenan, Cryan, Wiechel et Bandy (1991) relèvent, en première année, certains avantages de la maternelle plein-temps par rapport à des services à demi-temps ou à temps variable, mais ces effets s'estompent en troisième année. D'autre part, Gullo (2000) montre que comparativement aux enfants qui ont fréquenté la maternelle à demi-temps, les enfants inscrits à plein temps obtiennent, en deuxième année du primaire, une meilleure performance à des épreuves en lecture et en mathématiques. Malheureusement, ces deux études ne permettent pas d'estimer les effets des services en fonction du statut socioéconomique des enfants.

À ce sujet, Rathbun et West (2004) tirent des conclusions plus solides, à partir du suivi longitudinal d'un échantillon national d'enfants de maternelle (*Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten 1998-99*). Selon des mesures en lecture et en mathématiques, ils soulignent les retombées positives à court terme d'une fréquentation à plein temps, mais ces effets ne sont plus apparents en troisième année. De manière similaire à la nôtre, cette étude tient compte de diverses variables intermédiaires comme le sexe et l'origine ethnique de l'enfant, le revenu familial, le ratio maître-élève, etc.

Par ailleurs, nos résultats ne permettent pas de soutenir que la fréquentation à la prématernelle assure une meilleure préparation scolaire des enfants. Ces conclusions appuient celles de Pagani, Larocque, Tremblay et Lapointe (2003) qui démontrent que les enfants canadiens inscrits à divers services de prématernelle ne se démarquent pas des autres, en première année, à des épreuves en mathématiques. Par contre, Reynolds (1995) a pu démontrer les

effets positifs de la fréquentation à la prématernelle dans le cadre d'un vaste programme d'intervention précoce. Rappelons que cette dernière étude compare des enfants issus d'une population à risque tandis que la précédente considère un échantillon représentatif de la population générale.

De manière indirecte, les résultats de notre étude soulèvent des interrogations quant à l'efficacité des services éducatifs du programme *Opération Renouveau*. En effet, il semble que l'enfant inscrit à la maternelle à demi-temps, participe, en dehors des heures de classe, à des activités en garderie ou en milieu familial qui favorisent autant son développement que celles offertes en classe de maternelle plein-temps, par un enseignant expérimenté. Cette observation suscite une question importante à laquelle notre étude ne permet pas de répondre : Quels types d'apprentissage les enfants des milieux défavorisés doivent-ils faire pour être mieux préparés à commencer leurs études au primaire ?

Par ailleurs, notre recherche analyse aussi les relations entre les caractéristiques des enfants et leur trajectoire scolaire au primaire. En tenant compte de la contribution relative de chaque facteur, des effets spécifiques ont été relevés par rapport à l'âge, au sexe, à la langue maternelle, à la structure familiale, à la mobilité scolaire et à la défavorisation socioéconomique. Dans l'ensemble, nos observations tendent à confirmer les consensus établis dans la communauté scientifique. En particulier, cette analyse met en relief la constance des effets négatifs de certains facteurs individuels sur le fonctionnement de l'enfant à l'école primaire.

Compte tenu des attentes des éducateurs et des citoyens, les résultats de notre étude sont plutôt décevants. En effet, cette évaluation suggère que la mise en œuvre d'un programme de scolarisation précoce en milieux défavorisés n'assure pas nécessairement une plus grande égalité des chances de succès chez les enfants. Ces conclusions appuient la position d'Entwisle et Alexander (1999). Selon eux, les institutions scolaires contribuent au maintien des inégalités sociales entre les familles et les communautés.

Par contre, Currie (2006) adopte un point de vue plus stimulant en affirmant que la participation à des programmes comme *Head Start* peut avoir des impacts significatifs à très long terme. Certaines évaluations ont mis en évidence des retombées positives en ce qui concerne le taux de criminalité, le retard scolaire, le recours aux services sociaux et l'intégration socioprofessionnelle chez les jeunes adultes. Malgré tout, les effets bénéfiques des interventions au préscolaire sont rarement apparents durant la scolarisation au

primaire, ce qui met en doute la qualité de ces services éducatifs (Lee & Loeb, 1995). D'autre part, Brooks-Gunn (2003) souligne l'importance de soutenir ces enfants durant leurs études au primaire, de manière intensive et continue, pour assurer de meilleures conditions de transition à l'école secondaire.

La présente étude comporte des limites méthodologiques qui peuvent en réduire la portée. Puisque les responsables des programmes n'avaient pas prévu un dispositif d'évaluation, nous avons dû procéder à une analyse rétrospective plutôt que prospective. En conséquence, notre évaluation ne permet pas de comparer la mise en œuvre des services, les activités d'apprentissage et les méthodes d'intervention en fonction des conditions de scolarisation au préscolaire. Par exemple, l'application d'un devis de recherche prospectif aurait permis d'évaluer l'impact relatif des activités éducatives de l'enfant en classe, à la garderie et à la maison sur sa préparation scolaire.

De nos jours, la qualité de l'éducation des jeunes est une préoccupation importante, mais les programmes éducatifs sont très peu évalués. En dépit de ses limites, cette recherche évaluative sur les impacts du programme *Opération Renouveau* démontre la faisabilité d'une telle entreprise et son utilité au regard de l'amélioration de la scolarisation des enfants à risque.

RÉFÉRENCES

- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education of children in poverty. *Preventive Medicine*, 27(2), 204-207.
- Barnett, W. S., & Hustedt, J. T. (2005). Head Start's lasting benefits. *Infants and Young Children*, 18(1), 16-24.
- Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report*, 17(1), 3-14.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Development Science*, 6(1), 42-57.
- Case, R., Griffin, S., & Kelly, W. M. (1999). Socioeconomic gradients in mathematical ability and their responsiveness to intervention during early childhood. In D. P. Keating & C. Hertzman (éds), *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological and educational dynamics* (pp. 125-149). The Guilford Press.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2003). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais, Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

- Currie, J. (2006). L'impact économique de *Head Start*. In R. E. Tremblay, R. G. Barr & R. D. Peters (éds), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, QC: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1-8.
- Currie, J., & Thomas, D. (1995). Does Head Start make a difference? *American Economic Review*, 92(4), 361-364.
- Direction de la santé publique de Montréal (2003). Statistiques, région de Montréal et caractéristiques de la population, [www.santepub-mtl.qc.ca/Portrait/Montreal/faible_revenu.htm].
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (éds) (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Sage.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95-113.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1999). Early Schooling and Social Stratification. In R. C. Pianta & M. J. Cox (à l'épreuve institutionnelle de troisième année), *The Transition to Kindergarten* (pp. 13-38). MA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fusaro, J. (1997). The effects of full-school-day kindergarten on student achievement: A meta-analysis. *Child Study Journal*, 27(4), 269-277.
- Gilliam, W. S., & Zigler, E. F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 441-473.
- Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec, QC: Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *Chacun ses devoirs: Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec, QC: Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation.
- Gullo, D. (2000). The long-term educational effects of half-day versus full-school-day kindergarten. *Early Child Development and Care*, 160, 17-24.
- Innocenti, M. S., & White, K. R. (1993). Are more intensive early intervention programs more effective? A review of the literature. *Exceptionality*, 4(1), 31-50.
- Lee, V. E., & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), 62-82.
- Lee, V. E., Brooks-Gunn, J., Schnur, E., & Liaw, F. R. (1990). Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child Development*, 61, 495-507.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Pagani, L., Larocque, D., Tremblay, R. E., & Lapointe, P. (2003). The impact of junior kindergarten on behavior in elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 423-427.
- Puleo, V. T. (1988). A review and critique of research on full-day kindergarten. *Elementary School Journal*, 88(4), 427-439.

- Rathbun, A., & West, J. (2004). *From kindergarten through third grade: Children's beginning school experiences* (NCES 2004-007). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Raudenbush, S. W., & Willms, J. D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), 307-335.
- Reynolds, A. J. (1995). One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1-31.
- Reynolds, A. J., & Temple, J. A. (1998). Extended early childhood intervention and school achievement: Age thirteen findings from the Chicago Longitudinal Study. *Child Development*, 69(1), 231-246.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Sheenan, R., Cryan, J., Wiechel, J., & Bandy, I. (1991). Factors contributing to success in elementary schools: Research findings for early childhood educators. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 66-75.
- U.S. Department of Health and Human Services (2005). *Head Start Impact Study: First year findings*. Washington, DC.
- Vecchiotti, S. (2003). Kindergarten: An overlooked educational policy priority. *Social Policy Report*, 17(2), 3-19.
- Walston, J., & West, J. (2004). *Full-Day and Half-Day Kindergarten in the United States: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99* (NCES 2004-078). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- White, K. R. (1986). Efficacy of early intervention. *The Journal of Special Education*, 19(4), 402-416.
- Zill, N., & Resnick, G. (2005). Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality. In D. Dickinson & S. B. Neuman (éds), *Handbook of early literacy research*, vol. II. Guilford Press.