

Projet de recherche DEDAPAM*

Étude du développement d'enfants de milieux défavorisés et d'âge préscolaire

par Francine BONNIER-TREMBLAY
Louise TASSÉ-CHAPLEAU
Régine PIERRE-JOLY

Opération Renouveau

Le 22 janvier 1970, la Commission des écoles catholiques de Montréal adoptait une politique d'aide aux milieux défavorisés et votait pour l'année scolaire 1970-1971 un budget de \$659,571 pour la réalisation du projet *Opération Renouveau*. Les objectifs et les méthodes préconisés s'appuyaient sur des projets similaires expérimentés principalement aux États-Unis où ce mouvement de lutte contre la pauvreté avait pris naissance dès le début des années '60 avec l'arrivée au pouvoir de John Kennedy.

* DEDAPAM: Développement d'Enfants de milieux Défavorisés d'Âge Préscolaire et Apport de la Maternelle 4 ans.

Les auteurs, sont toutes trois psychologues chargées de recherche au Bureau de psychologie de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Madame Francine Bonnier-Tremblay est responsable du projet DEDAPAM, Mme Louise Tassé-Chapleau, assistante de recherche au projet et Mme Régine Pierre-Joly responsable du projet Langage et collaboratrice au projet DEDAPAM.

Aux États-Unis, ce sursaut d'intérêt pour le problème de la pauvreté s'est traduit, dans le domaine de l'éducation, par l'application de diverses mesures de compensation. Conscients de l'inefficacité du système scolaire actuel, face aux multiples problèmes que ressentent les enfants des milieux défavorisés, les responsables de l'éducation remettent en question méthodes et philosophies de l'enseignement. De nombreux chercheurs, psychologues, pédagogues, sociologues, se penchent sur le problème. On analyse les différences entre les enfants économiquement faibles et les enfants de milieux moyens: sous -rendement académique et intellectuel, mésadaptation sociale, motivation faible, retard linguistique, etc.

On s'interroge sur les sources de ces différences; de vieilles querelles psychologiques resurgissent. Certains soutiennent la thèse de l'hérédité (Jensen, 1969-1970). D'autres (Hunt, 1961, 1967; Bloom, 1964; Oakland, 1970) s'opposent violemment à cette hypothèse et attribuent les causes des différences observées aux privations sensorielles et à la pauvreté des contacts sociaux

durant les premières années de la vie. Le débat est ouvert et donne lieu à des hypothèses plus ou moins fondées.

Sur le plan des actions à entreprendre, des initiatives isolées (Klaus et Gray, 1968; Hodges, McCandless et Spiker, 1971) et à l'échelle nationale (projet *Head Start* en 1965, *Title III* en 1966), touchent des milliers d'enfants des zones grises. Un grand nombre des programmes élaborés abordent le problème au niveau préscolaire tandis que certains auteurs soutiennent que l'intervention devrait être entreprise bien avant l'âge de trois ans.

Au Québec, et plus particulièrement à Montréal, il faut attendre 1966 avec le **Projet d'action sociale et scolaire** (P.A.S.S.) et **L'Heure des Petits** (1967) pour voir naître les premières initiatives en ce sens. Ce n'est que quatre ans plus tard que la Commission des écoles catholiques de Montréal ratifie le projet **Opération Renouveau** dont l'action doit graduellement s'étendre à l'ensemble des milieux défavorisés.

Projet de recherche Dedapam

Parmi les mesures préconisées par Opération Renouveau, l'établissement de maternelles pour enfants de 4 ans et la création d'un programme spécial de maternelle toute la journée pour enfants de 5 ans impliquent plus de 25% du budget (Opération Renouveau, Budget 1973-1974). L'importance accordée à ce projet et la nouveauté de l'initiative dans la province expliquent sans doute le souci des responsables d'en mesurer l'efficacité.

Toutefois, si le mandat de la présente recherche était d'abord d'évaluer l'effet des maternelles, il aurait été difficile de la réaliser sans entreprendre parallèlement une étude comparative du développement de l'enfant de milieux défavorisés et de l'enfant de milieux moyens. Le but de la maternelle étant de compenser les déficiences éventuelles des enfants de milieux défavorisés, il importait avant tout d'analyser la nature de ces déficiences. Malheureusement, trop peu de recherches dans ce domaine ont été effectuées en milieu canadien-français pour qu'il soit possible de fonder nos hypothèses uniquement sur les résultats disponibles. Par ailleurs, même si les données sur les milieux défavorisés sont nombreuses aux États-Unis, l'analyse des caractéristiques des populations étudiées dans ces recherches confirme que les problèmes des Américains en matière d'éducation compensatoire sont essentiellement différents des nôtres¹.

1. DEDAPAM — *Rapport de cheminement 1971-1972*: «Applicabilité des résultats obtenus aux E.U.» pp. 29-33.

Les solutions appliquées aux États-Unis ne sont donc pas nécessairement valables ici. Les expériences américaines ne peuvent servir que pour orienter nos propres recherches, soit pour nous permettre d'éviter certaines erreurs ou pour nous aider à préciser certaines hypothèses en fonction du milieu particulier qu'est le Canada français. C'est pourquoi, compte tenu du peu d'informations disponibles, la présente recherche s'est donné un double objectif:

- 1) étudier les caractéristiques du développement intellectuel de l'enfant québécois de milieux défavorisés.
- 2) évaluer l'apport de la maternelle 4 ans.

Méthodologie

A. Choix des enfants

1. Groupe expérimental. Cinquante enfants de milieux défavorisés montréalais², fréquentant la maternelle 4 ans à la C.E.C.M. en 1971-1972, ont été choisis au hasard contrôlé, c'est-à-dire en respectant les proportions compilées pour l'ensemble des enfants inscrits en maternelle 4 ans cette année-là quant au mois de naissance, au nombre d'enfants dans la famille et à la place occupée dans la famille. Les enfants choisis sont nés entre le 1er octobre 1966 et le 30 septembre 1967.

2. Groupe contrôle en milieux défavorisés. Cinquante enfants de milieux défavorisés montréalais ne fréquentant pas une maternelle 4 ans ont été choisis au hasard contrôlé d'après les mêmes critères que les enfants du groupe expérimental.

3. Groupe contrôle en milieux moyens. Cinquante enfants, résidant dans un quartier classifié comme non désavantagé³, ont aussi été choisis au hasard contrôlé. Le nombre d'enfants choisis par mois de naissance demeure le même que dans les groupes défavorisés mais pour ce qui est du nombre d'enfants dans la famille et de la place occupée dans la famille, ce sont les proportions trouvées en milieux moyens qui sont respectées.

B. Évaluation des enfants

1. Instrument utilisé. Le développement mental des enfants a été évalué au moyen du *Griffiths Mental Development Scales* (Griffiths, 1970). Cet instrument a été choisi parce qu'il permet d'évaluer le

2. La distinction entre milieux défavorisés et milieux moyens se fondait sur des données trouvées dans: Opération: Rénovation sociale, 1966; Hébert, 1968 et Forest, 1972.

jeune enfant jusqu'à l'âge de huit ans dans cinq domaines différents:

- 1) motricité globale (courir, sauter, se tenir en équilibre...)
- 2) audition et langage
- 3) coordination oculo-manuelle (dessin, découpage, pliage...)
- 4) raisonnement non verbal (casse-têtes, jeux de blocs...)
- 5) connaissances pratiques.

2. Expérimentation. Les enfants ont tous été évalués à deux reprises: une première fois en début d'année scolaire (octobre-novembre 1971), puis une seconde fois en fin d'année (mai-juin 1972). Ils ont tous été examinés dans les mêmes conditions, dans des locaux mis à notre disposition à l'école Cherrier où ils étaient venus accompagnés de leur mère.

3. Correction: Comme c'était la première fois que le test de Griffiths était utilisé aussi systématiquement, en milieu canadien-français, il s'avéra nécessaire de reviser soigneusement la correction de chaque item du test. Ce travail long et ardu permit d'assurer l'uniformité des critères de façon à rendre les résultats comparables d'un enfant à l'autre et d'une évaluation à l'autre.

Résultats

A. Méthode d'analyse

Le but de l'analyse était de faire ressortir les caractéristiques du développement des enfants de milieux défavorisés âgés de quatre et cinq ans et de vérifier si le groupe d'enfants qui avait fréquenté la maternelle 4 ans avait progressé de façon particulière. A cette fin, les résultats, c'est-à-dire les âges mentaux obtenus à chacune des cinq échelles de Griffiths par chacun des trois groupes et à chacune des évaluations, ont été analysés au moyen d'une technique statistique appelée analyse de la variance. Celle-ci permettait d'étudier l'effet de plusieurs variables à la fois: le groupe, l'âge, le sexe, le domaine de développement et le moment de l'évaluation.

B. Principaux résultats

1. Pas de déficiences ou de carences chez les enfants de milieux défavorisés.

Il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes d'enfants étudiés et cette constatation vaut tant pour l'ensemble des résultats obtenus au test que pour chacun des domaines de développement évalués. En effet, les enfants de milieux défavorisés, qu'ils fréquentent ou non la

maternelle, atteignent un niveau de développement semblable à celui des enfants de milieux moyens en motricité globale, en motricité fine, en langage et raisonnement verbal, en raisonnement non verbal et en connaissances pratiques. C'est ce que révèlent les résultats de la première comme de la deuxième évaluation (oct.-nov. 1971 et mai-juin 1972), dans le cas des garçons comme dans le cas des filles.

L'infériorité intellectuelle attribuée par l'opinion publique à la masse des enfants d'un milieu dit défavorisé n'existerait donc pas, du moins jusqu'à l'âge de cinq ans, c'est-à-dire jusqu'au moment de l'entrée à l'école. N'y aurait-il alors pas lieu de nuancer la notion de «milieu défavorisé»? Si un «milieu» est moins avantageux qu'un autre économiquement mais que la majorité des enfants s'y développent normalement, doit-on continuer à considérer ces enfants globalement comme défavorisés? N'est-il pas dangereux d'attribuer à toute la population d'un milieu une épithète qui ne s'applique chez elle qu'à une minorité? Ne risque-t-on pas de généraliser et de développer une attente générale de sous-rendement pour l'ensemble des enfants de milieux dits défavorisés, sous-estimant ainsi la majorité de ces enfants qui s'avèrent d'intelligence normale ou supérieure à nos évaluations?

Si on s'attend à ce que la majorité des enfants n'apprennent pas et ne fonctionnent pas normalement, il y a de fortes chances que cette attente négative se réalise. Rosenthal et Jacobson (1971) ont traité longuement de ce problème dans leur volume intitulé: *Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire? un facteur important: le préjugé du maître*. En effet, si la moindre difficulté, celle que tout enfant normal placé en situation d'apprentissage serait susceptible de rencontrer, est perçue comme anormale et insurmontable, même l'aide légitime normalement accordée ne sera pas apportée et la difficulté demeurera parce que le professeur aura capitulé avant même d'avoir essayé. Or les résultats de notre recherche montrent que la majorité des enfants montréalais de milieux «défavorisés» ont les capacités intellectuelles nécessaires pour apprendre en classe.

2. Mêmes progrès réalisés de la première à la deuxième évaluation, que les enfants fréquentent ou non la maternelle 4 ans.

Les trois groupes d'enfants étudiés ont progressé normalement d'une évaluation à l'autre et aucun groupe n'a évolué plus qu'un autre. Les enfants de milieux défavorisés qui ont fréquenté la maternelle 4 ans en 1971-1972 n'ont donc pas

progressé plus que les autres sur le plan intellectuel. Ce résultat plutôt surprenant pour bien des gens suscite différentes questions:

a. La maternelle aurait-elle profité aux enfants sur d'autres plans que ceux évalués par les échelles de Griffiths? Peut-être, par exemple, les a-t-elle rendus plus aptes à utiliser leur potentiel dans un contexte scolaire et à donner un rendement correspondant à leurs capacités réelles?

b. Se pourrait-il que la maternelle n'ait pas profité aux enfants? Ceci est possible compte tenu de la nouveauté du projet: le projet en était à sa seconde année au moment de l'évaluation; c'était un des premiers projets du genre au Québec; la formation des jardinières les préparait peu à travailler avec des enfants de 4 ans; il n'existait encore aucun programme pédagogique pour répondre aux besoins des petits francophones de milieux socio-économiques faibles.

c. Se pourrait-il que le type de maternelle en place réponde très peu aux besoins des enfants? Actuellement les enfants vont en classe 2½ heures par jour pendant 4 jours. Ne devrait-on pas penser à d'autres formules qui impliqueraient davantage les parents? Une solution pourrait être un genre de maternelle ouverte où un des rôles de la jardinière serait de recevoir les parents pour les familiariser avec différentes activités éducatives, les aider à mieux observer leur enfant en situation d'apprentissage, les renseigner sur leurs points forts et leurs points faibles, etc. Ce serait là, en même temps, l'occasion d'entamer une relation parents-école intense et de chercher à exploiter davantage le potentiel d'éducateur qu'il y a en chacun des parents. D'autres formules pourraient être essayées, chacune répondant aux besoins du quartier.

3. Importance d'une différence de 6 mois d'âge chronologique.

Deux différences significatives ressortent de l'analyse des données:

a. Les résultats des enfants les plus jeunes (ceux nés d'avril à septembre) sont significativement moins élevés que les résultats des enfants plus âgés de 6 mois (ceux nés d'octobre à mars);

b. Les résultats de la première évaluation sont significativement moins élevés que les résultats obtenus 6 mois plus tard, lors de la seconde évaluation.

Ces deux faits constatés pour chacun des trois groupes étudiés permettent deux vérifications importantes:

1. Les échelles de développement de Griffiths mesurent bien l'aspect évolutif des capacités men-

tales de l'enfant québécois et sont donc suffisamment sensibles pour dépister des différences à ce niveau;

2. Une différence de 6 mois d'âge chronologique est encore importante entre 4 ans et 5½ ans puisqu'elle correspond à une différence réelle sur le plan intellectuel; elle ne devrait donc pas être négligée sur le plan scolaire.

Tout éducateur qui travaille avec de jeunes enfants devrait sans cesse tenir compte de l'âge chronologique de chacun. Dans une même classe un enfant plus âgé peut paraître plus habile et débrouillard et un plus jeune sembler malhabile et peu entreprenant, alors que les deux sont peut-être parfaitement normaux pour leur âge. Il faut être prudent dans ses jugements d'adaptation et d'inadaptation. Il faut se garder de voir un problème de fonctionnement là où il n'y a qu'un décalage d'âge chronologique.

Une étude sur l'âge d'entrée à l'école (Laura Weinstein, 1968-1969) a fait ressortir nettement qu'il n'y a pas d'âge absolu pour commencer l'école mais que, par contre, l'âge relatif compte énormément. Cette recherche montre que, dans un système scolaire traditionnel, peu importe l'âge d'entrée (5½, 6, 6½) les plus vieux du groupe sont toujours avantagés par rapport aux plus jeunes (meilleures notes scolaires, comportements jugés plus adéquats, etc.) et ils le restent pendant toute la durée de l'école élémentaire alors que, dans un système à progrès continu, les différences disparaissent à la fin de la deuxième année. La persistance du décalage, dans le premier cas, serait un effet à long terme de l'échec et de la frustration connus durant les premières années scolaires. Parmi les solutions proposées pour diminuer l'écart possible entre les enfants, le regroupement par âge (trois ou quatre mois de différence au maximum) semble la plus simple, la plus facile à mettre en application, ayant le grand avantage d'utiliser un critère parfaitement objectif, disponible dès l'entrée à l'école. Ce regroupement d'âge peut constituer la première étape vers le regroupement selon le rythme d'apprentissage, donc vers l'école sans degré. L'enfant étant regroupé avec des enfants vraiment de son âge, il devient plus facile d'identifier celui qui, par immaturité, apprend plus difficilement et de le placer alors dans un sous-groupe d'enfants plus jeunes.

Certains essais de regroupement par âge sont actuellement tentés dans des classes de maternelle de 4 ans et 5 ans. La majorité des jardinières sont enchantées de cette formule; elles sont ébahies par la différence marquée qui existe entre

leur groupe des plus jeunes et leur groupe des plus âgés. Mais pour que de telles expériences soient réellement profitables il faudrait qu'elles soient poursuivies dans les degrés supérieurs.

Conclusion: problèmes soulevés pour la recherche

Certes, les enfants de milieux «défavorisés» ne présentent pas de carences intellectuelles à l'âge de 4 et 5 ans, mais va-t-il en être de même lorsqu'ils seront plus âgés? Rien ne nous permet de répondre encore à cette question, mais la poursuite immédiate de ce projet, la recherche de 1972-1973 dont nous sommes en train d'analyser les résultats, permettra de voir ce qu'il en est lorsque ces enfants ont atteint l'âge de 6 ans, âge d'entrée en première année.

A l'âge de 4 et 5 ans, ces enfants ne présentent pas de retard dans les domaines évalués par les échelles de Griffiths mais ils peuvent fort bien en présenter sur d'autres plans, non cernés par notre méthode d'approche. Il apparaît donc important d'ajouter de nouvelles dimensions à notre recherche pour voir à quel point ces enfants qui s'avèrent d'intelligence normale, lorsque l'on travaille individuellement avec eux, ont les ressources affectives et sociales nécessaires pour utiliser au maximum leur potentiel lorsqu'ils sont placés dans une situation de groupe similaire à la situation scolaire habituelle. A cet effet, une étude comparative du rendement en situation de groupe et en situation individuelle a été réalisée en mai-juin 1973 chez nos sujets qui terminaient alors la maternelle 5 ans. L'analyse de ces résultats permettra peut-être en même temps de déceler un apport spécial de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans plein temps sur ce plan.

Jusqu'ici, dans la recherche suscitée par les problèmes de réussite scolaire en milieux défavorisés, on a surtout étudié l'enfant de ces milieux. Il serait peut-être temps maintenant d'examiner le contexte scolaire dans lequel on lui demande de travailler. Des recherches devraient être entreprises pour tenter de répondre à des questions telles que: les manuels scolaires, élaborés en fonction des goûts, du langage et des activités des enfants de «milieux moyens», correspondent-ils aux expériences vécues par les enfants de «milieux défavorisés»? L'horaire scolaire actuel convient-il à ces enfants qui, pour des raisons socio-économiques auxquelles nous ne pouvons presque rien, se couchent beaucoup trop tard et sont souvent bien endormis le matin? Les professeurs qui ont été élevés dans un milieu moyen et y habitent encore

ont-ils une compréhension suffisante des habitudes et des goûts des enfants de milieux défavorisés? Comme ils enseignent souvent dans ces milieux non par choix mais par obligation, utilisent-ils toujours des moyens appropriés et manifestent-ils toujours des attitudes adéquates? A quel point l'attente de l'échec scolaire dans certains quartiers de Montréal ne suscite-t-elle pas chez les enfants des comportements inadéquats et un rendement inférieur à leurs capacités réelles? Voilà seulement quelques-unes des questions auxquelles il faut tenter très sérieusement de répondre.

Références

- BONNIER-TREMBLAY, FRANCINE; TASSÉ-CHAPLEAU, LOUISE; PIERRE-JOLY, RÉGINE (1973). *Projet de recherche DEDAPAM*. Rapport de cheminement 1971-1972. Commission des écoles catholiques de Montréal: Bureau de psychologie.
- DURAND, NICOLE, ROBERTS, JOAN, SHINER, E. (1970). *Un défi à relever en éducation: LE P.A.S.S.* Montréal: Bergeron & Ass.
- ESEA TITLE III, *Time for a Progress Report*. (1972). The fourth annual report of the President's National Advisory Council on supplementary centers and services. Washington DC: President's National Advisory Council.
- FOREST, C. (1972). *Handicaps sociopédagogiques de la clientèle de la C.É.C.M.* Montréal: C.É.C.M., Division des services spéciaux du Service des études.
- GRIFFITHS, RUTH (1970). *The Abilities of Young Children*. London: Young & Son.
- HÉBERT, C. (1968). *Essai de classification des écoles de la C.É.C.M. selon le degré de désavantage*. Document de travail inédit, Division des services spéciaux de la C.É.C.M.
- HODGES, W.L., McCANDLESS, B.R., SPIKER, H.H. (1971). *Diagnostic Teaching for Preschool Children*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- HUNT, J. McV. (1961). *Intelligence and Experience*. New-York. Ronald.
- HUNT, J. McV. (1967). The psychological basis for using preschool enrichment as an antidote for cultural deprivation, in J. Hellmuth (Ed.) *Disadvantaged Child*, vol. 1 (pp. 255-299). Seattle Seguin School Inc.

JENSEN, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*. Vol. 39, no 1.

JENSEN, A. (1970). Can we and should we study race differences? in J. Hellmuth (Ed.). *Disadvantaged Child*. Vol. III (pp. 224-258). New-York: Brunner Mazel Inc.

KLAUS, R.A., GRAY S.W. (1968). The Early Training Project for Disadvantaged Children: A report after five years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 33 (no 4), ser. no 120, pp. 1-66.

OAKLAND, T. (1970). A Rationale for Compensatory Education Program. *Journal of Negro Education*, 39, 26-32.

OPÉRATION: Rénovation Sociale. (1966). Conseil des Oeuvres de Montréal.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire? Un facteur important: Le préjugé du maître*. Tournai: Casterman.

WEINSTEIN, LAURA (1968-1969). School Entrance Age and Adjustment. *Journal of School Psychology*, VII, 2.

NOUVEAUTÉS:

Les Amours de Pistion et de Fortunie

par Antoine Du Perrier
Édition critique présentée et annotée par Roméo Arbour
(Le premier roman français ayant pour cadre le Canada)
15 × 22 cm., 138 pages. Prix: \$3,75

Acoubar ou la Loyauté trahie

Tragédie tirée des Amours de Pistion et Fortunie
par Jacques Du Hamel
Édition critique avec Introduction et Notes par Roméo Arbour
(La première tragédie française ayant pour cadre le Canada)
D15 × 22 cm., 84 pages. Prix: \$4,80

Le terrier du Saint-Laurent en 1663

par Marcel Trudel
(Ouvrage précieux pour les généalogistes et les historiens)
15 × 23 cm., xiv, 620 pages, 52 cartes géographiques.
Prix: \$21,00

En vente chez votre libraire et aux:

ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA
65, avenue Hastey, Ottawa, Ont.
K1N 6N5