

2m 11. 2769. 1

Université de Montréal

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

par

Deschamps Isabelle

Département de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès science (M.Sc.)
en psychoéducation

16 juin 1999

© Deschamps Isabelle, 1999



1. 9255 4 m8

LB
1055
U5f
1999
V.005

Université de Montréal

Le présent développement est le résultat d'un projet de recherche

de l'école primaire

1999

Université de Montréal

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention de grade de
Maîtrise en sciences de l'éducation
en psychologie

1999



Le présent développement est le résultat d'un projet de recherche

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'impact développemental de la dérogation à l'âge d'admission
à l'école primaire

Présenté par :
Deschamps Isabelle

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Janosz, Président-rapporteur

Serge Larivée, directeur de recherche

Marcel Trudel, membre du jury

Mémoire accepté le :

Sommaire

Le Ministère de l'Éducation a adopté en 1987 une clause de dérogation à l'âge d'admission au préscolaire et à la première année du primaire qui tient compte des besoins individuels des enfants. Afin d'accorder une demande de dérogation, l'enfant doit montrer une avance par rapport à la moyenne de ceux de son âge dans son développement intellectuel, social, affectif et psychomoteur. Le but de cette recherche est de vérifier si les enfants qui fréquentent la première année du primaire suite à une entrée précoce à la maternelle (N=25) présentent des habiletés intellectuelles, socio-affectives et de motricité fine égales ou supérieures aux enfants qui fréquentent ce même niveau scolaire suite à une admission régulière selon que ces derniers font partie du groupe jeune-régulier (N=26) (6 ans entre le mois de juillet et septembre) ou du groupe âgé-régulier (N=28) (6 ans entre le mois d'octobre et décembre).

Des analyses de variance multivariées ont été effectuées sur les scores aux habiletés intellectuelles (TONI-2 et note académique), socio-affectives (questionnaire d'évaluation des comportements au primaire et répertoire d'habiletés à l'école) et de motricité fine (deux sous-tests au McCarthy). Des analyses univariées ont montré la présence de différences significatives entre les trois groupes pour trois variables: motricité fine, quotient intellectuel et comportements prosociaux. Les enfants admis précocement à la maternelle possèdent des habiletés socio-affectives (sauf les comportements prosociaux) et un rendement académique comparables et un QI supérieur aux élèves admis à un âge réglementaire. Par contre, leur motricité fine est

moins développée et leurs comportements prosociaux sont moins manifestes que les enfants du groupe âgé-régulier. Les enfants jeunes-réguliers présentent des habiletés socio-affectives et intellectuelles comparables aux enfants âgés-réguliers. Toutefois, ils sont moins habiles au niveau de leur motricité fine que ces derniers.

Au total, quel que soit leur âge d'admission à l'école, les enfants réussissent à s'adapter au programme de première année. Toutefois, lors des évaluations futures pour fins de dérogation à l'âge d'admission à l'école, les professionnels devraient prêter une attention particulière aux habiletés de motricité fine et surtout aux comportements prosociaux. Bien que non statistiquement significatif, les comportements d'anxiété, d'agressivité et d'hyperactivité/déficit de l'attention sont néanmoins plus fréquents chez les enfants admis précocement à l'école. Compte tenu de ces résultats, les professionnels devraient également évaluer avec rigueur ces comportements lors de l'évaluation pour fins de dérogation à l'âge d'admission.

Mots clés: dérogation scolaire, habileté, quotient intellectuel, socio-affectif, motricité fine

Table des matières

Page de titre.....	I
Identification du jury.....	II
Sommaire.....	III-IV
Table des matières.....	V-VI
Liste des tableaux.....	VII
Remerciement.....	VIII
Introduction.....	1
Survol historique des lois et règlements entourant l'admission à l'école.....	2-8
Protocole de l'évaluation pour fins de dérogation à l'âge d'admission à l'école.....	8-11
Premier contact avec les parents.....	9
Entrevue avec les parents.....	9
L'évaluation avec les parents.....	10-11
Bilan avec les parents.....	11
Recension des écrits.....	11-23
Études américaines.....	12-16
Études québécoises et l'étude ontarienne.....	17-23
Hypothèses de recherche.....	23-25
Méthodologie.....	26-28
Sujet.....	26
Variable indépendante.....	27-28
Procédure.....	28-29

Instruments.....	30-35
Habilités socio-affectives.....	30-32
Habilités intellectuelles.....	33-34
La motricité fine.....	34
Statut socio-économique.....	35
Résultats.....	36-39
Discussion.....	40-43
Conclusion.....	44-46
Références.....	47-52
Annexes.....	IX-XVII

Liste des tableaux

Tableau 1:	L'historique de l'octroi de dérogation à l'âge d'admission dans les commissions scolaires.....	7
Tableau 2:	Pourcentage de retards scolaires chez les élèves admis en maternelle et en première année du primaire, avec et sans dérogation (%) selon Beauchesne (1991).....	20
Tableau 3:	Moyenne et écart-types des six variables descriptives pour les trois groupes.....	37
Tableau 4:	Moyennes et écart-types aux habiletés intellectuelles, socio-affectives et de motricité fine.....	39

Remerciement

Un gros merci à mon directeur, Serge Larivée (Ph.D), pour sa grande disponibilité, sa rigueur scientifique, ses précieux conseils et encouragements. Merci pour votre présence et votre soutien tout au long de cette réalisation personnelle et professionnelle.

Je tiens à remercier Sophie Parent (Ph.D) pour son sens critique, sa grande disponibilité et pour ses explications précises en statistiques.

Merci à mon père qui m'a continuellement encouragé à me surpasser intellectuellement et à ma mère qui, sans relâche, a su m'écouter et me conseiller. Merci à Michel, un ami de coeur qui a su respecter mes ambitions et qui a cru à cette réalisation autant que moi.

Également, je remercie les commissions scolaires, les enseignants(es) et les parents qui ont bien voulu participer à cette recherche.

Introduction

« Une entrée précoce permet aux enfants déjà prêts et capables de commencer l'école régulière à un âge chronologique inférieur à l'âge officiel d'entrée. Elle permet de fournir un agencement approprié des besoins d'apprentissage de l'enfant et d'un milieu d'apprentissage adéquat » (Proctor, Feldhusen et Black, 1988 p.41).

Au Québec, différents motifs d'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire existent afin de permettre à certains enfants de déroger à l'âge d'admission établi par la législation scolaire. Une des modalités d'accélération et celle vue dans cette étude permet à un enfant de fréquenter la maternelle ou la première année du primaire un an plus tôt que la date prévue par la loi de l'instruction publique. Suite à la mise en vigueur de cette clause de dérogation en 1987, on constate que de plus en plus d'enfants sont admis précocement au préscolaire ou en première année du primaire.

La première partie de ce document présente le contexte théorique de l'admission précoce à l'école: survol historique des lois et règlements entourant l'admission à l'école et protocole de l'évaluation pour fins de dérogation à l'âge d'admission à l'école. Par la suite, la problématique de recherche ainsi qu'une recension des études américaines, québécoises et l'étude ontarienne seront présentées. Les aspects méthodologiques retenus ainsi que les résultats obtenus suivront ainsi que le volet discussion.

Survol historique des lois et règlements entourant l'admission à l'école

Avant 1940, l'article 76 des Règlements du Comité catholique du Département de l'Instruction publique indiquait: « *Nul enfant de moins de sept ans ne peut être admis à l'école après le 1er janvier à moins qu'il ne justifie par un examen d'une préparation suffisante pour suivre le cours où il désire s'inscrire* » (Filteau, 1940, p.20). Ce règlement offrait beaucoup de liberté aux commissions scolaires pour admettre précocement des enfants.

En 1943, le Gouvernement du Québec adopta la loi 7 de l'Instruction publique qui établissait la fréquentation obligatoire de tout enfant depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il atteint l'âge de 6 ans (article 209). De nouveau, les commissions scolaires avaient la liberté d'admettre des enfants précocement. La majorité des commissions scolaires semblent avoir choisi le 31 décembre comme date limite d'admission (Conseil des commissaires, 1945).

Avec la création du ministère de l'Éducation en 1964 et suite aux recommandations des travaux de la Commission Parent sur l'adoption d'une date unique d'admission pour tous, située au début de l'année scolaire, le MEQ annonça l'année suivante l'adoption du règlement no.1: « *pour être admis en première année du cours élémentaire, un élève doit avoir 6 ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours* » (MEQ, règlement no.1, 1965). Ce règlement fut appliqué de façon stricte en 1968. Puis en 1971, le MEQ ajouta à celui-ci un règlement similaire pour l'entrée au préscolaire: l'âge chronologique est fixé à 5 ans révolus. Ce règlement

diminue l'accessibilité de l'entrée précoce mais ne la fait pas disparaître puisque les établissements privés ont le champ libre et cela, pendant plus de 10 ans. En effet, ce n'est qu'en 1978 que le MEQ rétablit la situation en rappelant à ces établissements qu'ils devront dorénavant respecter les règlements d'admission.

Suite à ce dernier règlement, le MEQ a progressivement instauré huit clauses de dérogation aux articles 35 et 38, qui concernent l'âge chronologique d'admission exigé par le Régime du préscolaire et du primaire. Ces nouvelles clauses satisfont les besoins manifestés par les différences individuelles: l'éloignement (enfant provenant de milieu à faible densité de population), la déficience, l'affectation temporaire (enfant dont les parents travaillent en affectation temporaire dans notre pays ou dont les parents d'origine québécoise ont travaillé temporairement à l'extérieur du pays), un début de scolarisation à l'étranger (enfant qui a complété sa classe maternelle en dehors du Québec ou l'enfant qui a complété une pré-maternelle dans un système d'éducation officiel en dehors du Québec) et une date de naissance douteuse. Même la huitième clause intitulée « autres cas » ne permet pas de motiver une dérogation pour un motif de précocité intellectuelle et socio-affective (Gagné, 1986).

C'est pour ces fins qu'en 1986 une association de parents et d'enseignants dédiée à la promotion de services éducatifs appropriés pour les jeunes doués et talentueux (Douance-Québec), propose au MEQ d'adopter une procédure d'admission flexible et sélective selon la maturité intellectuelle, psychomotrice

et socio-affective comme motif valable de dérogation aux règlements d'admission. Suite à leur recommandation, le MEQ annonça l'adoption de nouvelles clauses de dérogation à l'âge d'admission au préscolaire et à la première année du primaire. L'une d'entre elles justifie la demande de Douance-Québec et permet officiellement les dérogations à l'âge d'admission aux enfants doués. Cette modalité d'accélération permet à « *un enfant particulièrement apte à débiter la maternelle ou la première année et dont le niveau de développement est tel qu'il subirait un préjudice réel et sérieux si l'on devait retarder son admission à l'école* » (Formulaire 52, clause no.9, 1988).

Le ministère de l'Éducation a d'abord assuré la gestion complète des cas de dérogation à l'âge d'admission. Puis en 1992, la loi sur l'instruction publique fut modifiée pour responsabiliser les commissions scolaires.

« 1. La Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., Chapitre I-13.3) est modifiée par l'insertion, après l'article 241, des suivants

241.1 Pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à un enfant qui n'a pas atteint l'âge d'admissibilité, la commission scolaire peut, sur demande motivée de ses parents, dans les cas déterminés par règlement du ministre:

1° admettre l'enfant à l'éducation préscolaire pour l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 5 ans, ou admettre à l'enseignement primaire pour l'année scolaire au cours laquelle il atteint l'âge de 6 ans... ».

Un règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire publié en 1993 précise également les motifs et les conditions pour admettre un enfant par dérogation et en confie l'application aux organismes publics et privés d'enseignement.

« 1. Les cas de dérogations dans lesquels une commission scolaire peut conformément au paragraphe 1 de l'article 241.1 de la Loi sur l'Instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3), admettre un enfant qui n'a pas l'âge d'admissibilité sont:
(...)

7° L'enfant est particulièrement apte à commencer l'éducation préscolaire ou la première année du primaire parce qu'il se démarque de façon évidente de la moyenne sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur.

2. Les demandes d'admission visées à l'article 1 sont présentées par écrit par les parents de l'enfant. Elles doivent être accompagnées de l'acte de naissance de l'enfant, ou d'une copie authentifiée, ou lorsqu'il est impossible d'obtenir de tels documents, d'une déclaration assermentée ou d'une affirmation solennelle d'un des parents indiquant la date et le lieu de naissance de cet enfant.

En outre,
(...)

6° La demande visée au paragraphe 7 de cet article doit être appuyée d'un rapport d'évaluation rédigé par un spécialiste, tel un psychologue ou un psycho-éducateur. Il doit comporter des données et observations pertinentes concernant notamment la capacité intellectuelle, la maturité socio-affective et le développement psychomoteur de l'enfant. Il doit en outre clairement indiquer la nature du préjudice appréhendé. ».

Malgré cette décentralisation de pouvoir au niveau de l'admissibilité exceptionnelle, le ministère de l'Éducation garde un droit de regard sur les dérogations refusées par les commissions scolaires (article 241.1 de l'instruction publique modifiée, 1998) et sur les cas de dérogation en générale, les renseignements que doivent contenir les demandes visées, les

évaluations, les consultations, les avis ou les recommandations requis (article 457.1 de l'instruction publique modifiée, 1998).

Le tableau 1 énumère le nombre de dérogations à l'âge d'admission dans les commissions scolaires selon les articles 32, 41a, 41m et 42 du Régime pédagogique entre 1986 et 1997. Les articles 32 et 41a: inscription en maternelle 5 ans à l'âge de 4 ans et l'inscription au primaire à 5 ans seront retenus car tous deux requièrent une évaluation psychoéducative ou psychologique obligatoire du développement global de l'enfant concerné donc ils font références à la clause no.9 du formulaire 52 (MEQ, 1988).

Tableau 1

L'historique de l'octroi de dérogations à l'âge d'admission dans les commissions scolaires

ANNÉES SCOLAIRES	DÉROGATION		ARTICLES DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE			
	Demandée	Accordée	32	41a	41m	42
1986-1987	N.D.	202	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1987-1988	814	568 (69,7%)	229	277	62	N.D.
1988-1989	3045	2366 (77,7%)	1415	598	61	292
1989-1990	3285	2668 (81,2%)	1760	456	68	384
1990-1991	3174	2717 (85,6%)	1761	420	105	431
1991-1992	2861	2389 (83,5%)	1482	315	127	465
1992-1993	2468	2159 (87,5%)	1220	240	140	562
1993-1994	2824	2470 (87,5%)	1321	266	232	651
1994-1995	N.D.	2336	1153	245	285	553
1995-1996	N.D.	2116	1073	222	371	450
1996-1997	N.D.	2228	1010	230	392	596

N.D.	Non déterminé
Article 32	Inscription en maternelle 5 ans à l'âge de 4 ans
Article 41a	Inscription au primaire à 5 ans
Article 41m	Reprise de la maternelle à l'âge de 6 ans
Article 42	Maintien au primaire pour une huitième année

Source: Ministère de l'Éducation; Direction de la formation générale des jeunes, juillet 1997

La clause relative à l'entrée précoce selon le niveau de développement global a été mise en vigueur le 14 août 1987. Le tableau 1 montre qu'au cours de la première année de la mise en application (1987-1988), 229 dérogations ont été accordées pour une admission en maternelle 5 ans à 4 ans. Une progression constante s'établit par la suite pour atteindre son plus haut point

en 1990-1991. Si on compare en effectuant la différence entre le nombre d'enfants bénéficiaires d'une dérogation à l'âge d'admission au préscolaire entre l'année scolaire de 1987-1988 et 1996-1997, on remarque une augmentation passant de 229 à 1010. Même s'il demeure difficile de pointer les raisons exactes de l'augmentation de demandes accordées (article 32) après la mise en application de cette mesure d'exception et la diminution des demandes accordées (article 32) après les années 1989-1990/1990-1991, on peut en dégager deux. La première pourrait être reliée à la plus grande reconnaissance des enfants doués et talentueux. La seconde raison concerne les procédures d'évaluation pour fins de dérogation; l'absence de normes uniformes et réglementées ouvre en effet la porte à un certain niveau d'arbitraire quelle que soit par ailleurs la qualité des tests utilisés.

Protocole de l'évaluation pour fins de dérogation

à l'âge d'admission à l'école

La Corporation de psychologues du Québec et l'Association des psychoéducateurs du Québec ont conçu séparément deux guides d'évaluation pour fins de dérogation à l'âge d'admission à l'école. Ces guides véhiculent des objectifs d'évaluation relativement similaires: 1- Mesurer l'avance de l'enfant par rapport à la moyenne de ceux de son âge dans son développement intellectuel, social, affectif et psychomoteur, 2- Démontrer que l'enfant subirait un préjudice s'il n'est pas admis précocement en maternelle ou en première année du primaire (le préjudice s'établit en tenant compte du développement global de l'enfant; un moindre doute au sujet du préjudice réel dans un des sphères de développement suffit à ne pas

recommander la dérogation). Chaque guide propose sa liste d'instruments de mesure afin d'évaluer le plus justement les habiletés intellectuelles, sociales, affectives (psychologues), adaptatives (psychoéducateurs) et psychomotrices des enfants concernés. Les modalités d'appoint des deux guides sont similaires: entrevue avec les parents, rapport de garderie ou de pré-maternelle et simulation d'une maternelle. Cependant aucun règlement oblige les évaluateurs à utiliser ces guides. Voici la procédure évaluative suggérée en 4 étapes:

Premier contact avec les parents. Lors du premier contact avec les parents qui se fait généralement par téléphone, le professionnel fournit de l'information générale sur cette mesure d'exception. Il explique par exemple le mode d'évaluation, le nombre de rencontres prévues et les honoraires.

Entrevue avec les parents. Lors de l'entrevue avec les parents, le professionnel les informe que la demande de dérogation est une mesure d'exception visant à éviter un préjudice réel et sérieux à certains enfants et que la décision finale ne lui appartient pas. Son mandat est d'évaluer l'enfant afin de pouvoir formuler une recommandation favorable ou défavorable. Il cerne également la motivation des parents et celle de l'enfant tout en effectuant l'anamnèse de ce dernier. À cette étape, le professionnel est en mesure de décider si l'évaluation doit être poursuivie.

L'évaluation de l'enfant selon Leboeuf, 1988 et Proctor et al., 1988. Lors d'une évaluation pour fins de dérogation, les critères retenus afin de cerner adéquatement les besoins des enfants qui présentent un développement global au-dessus de la moyenne des enfants de son âge sont: santé et développement physique, développement intellectuel, maturité socio-affective et développement psychomoteur.

L'enfant devrait avoir une bonne santé et une résistance physique nécessaire afin d'effectuer des activités scolaires. Il devrait également présenter un âge mental égal ou supérieur à 5 ans pour une admission à la maternelle et égal ou supérieur à 6 ans pour une admission au primaire. Plus l'enfant est jeune (date de naissance éloignée de la date prescrit qui est le 30 septembre) plus le quotient intellectuel devrait être élevé. Les instruments de mesure les plus appropriés correspondent à des tests verbaux et non verbaux, des tests dont la standardisation est conforme à l'âge chronologique des enfants testés et des tests dont l'utilisation clinique et la validation sont reconnues. Il est important de considérer la capacité d'attention et de concentration, l'intérêt manifesté, la persévérance devant la tâche à exécuter et les habiletés de travail.

L'enfant devrait démontrer un désir d'apprendre, une capacité à entrer en relation avec d'autres enfants et une capacité à écouter les autres et respecter des règles de vie en groupe. Il ne devrait présenter aucun problème sérieux d'adaptation. Finalement, l'enfant devrait posséder un bon

développement perceptuel ainsi que des habiletés de motricité fine et globale afin de s'adapter à la classe et aux activités dans les aires de jeu.

Il faut noter que lors de l'évaluation d'une dérogation à l'âge d'admission au primaire, le développement global de l'enfant doit être nettement supérieur aux exigences de l'éducation préscolaire. En plus de répondre aux critères mentionnés ci-haut, il faut s'assurer que l'enfant maîtrise certains concepts au niveau de l'écriture, de l'intérêt pour la lecture et des mathématiques.

Bilan avec les parents. Le professionnel rencontre les parents afin d'expliquer les résultats obtenus et mentionner si la recommandation est favorable ou pas. En cas de recommandation défavorable, il s'avère essentiel de mentionner les forces de l'enfant retenues lors de l'évaluation afin que la perception des attitudes parentales et la valeur des parents face à leur enfant demeurent positives.

Recension des écrits

Aux États-Unis, le débat sur l'entrée précoce à l'école existe depuis bien des années. Au Québec, cette problématique a intéressé les chercheurs surtout lors de la mise en vigueur de la modalité d'exception qui tient compte du développement global supérieur de l'enfant.

Une attention particulière doit être apportée sur les définitions véhiculées par le thème « entrée précoce ». Plusieurs chercheurs relient l'entrée précoce à l'âge idéal d'admission à l'école. Ainsi, le rendement académique et

l'adaptation des enfants fréquentant un même niveau scolaire sont évalués et comparés à partir de leur mois de naissance (habituellement les plus jeunes versus les plus âgés). Le thème « entrée précoce » tel que traité dans ce projet de recherche concerne plutôt les enfants admis à la maternelle ou à la première année du primaire à un âge inférieur à la norme législative exigée; les sujets doivent démontrer leur supériorité sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur avant d'être admis à un âge précoce à l'école.

Études américaines

L'entrée précoce a suscité un intérêt marqué chez nos voisins du sud. Un bon nombre de recensions des écrits existe sur ce sujet (Daurio, 1979; Fox, 1977; Gabbard, 1960; Gredler, 1978; Maddux, 1983; Proctor, Black et Feldhusen, 1986; Reynolds, Birch et Tuseth, 1962; Rogers et Kimpton, 1992; Tompson et Meyer, 1961; Worcester, 1956).

Par exemple, la majorité des études incluses dans la recension des écrits de Proctor et al. (1986) sur l'admission précoce au préscolaire et à la première année du primaire (21 recherches de 1928 à 1984) observe des conséquences développementales favorables suite à une admission précoce. En effet, sur les 17 études qui ont évalué le rendement scolaire, 16 indiquent que le rendement scolaire des enfants admis hâtivement est comparable ou supérieur à celui des enfants admis à un âge réglementaire. Qui plus est, six de ces études ont montré que la performance scolaire augmente au cours des années. La même conclusion s'applique au niveau socio-affectif, ces enfants s'adaptent bien en général. Sept études ont observé que seul un

faible pourcentage d'enfants admis précocement rencontre des difficultés d'adaptation lors des premières années de scolarisation, difficultés qui s'estompent toutefois au cours des ans. Reynolds et al. (1962) concluent dans le même sens; l'ajustement social corrèle davantage avec l'âge mental qu'avec l'âge chronologique. Qui plus est, ces auteurs ont observé que les problèmes d'ajustement présents chez certains élèves admis précocement surviennent durant les premières années de scolarisation puis ils s'estompent avec les années.

Rogers et Kimpston (1992) ont effectué une méta-analyse incluant 314 études traitant des diverses formes d'accélération scolaire. Au total 11 différentes modalités accélératrices ont été identifiées dont l'une est l'entrée précoce. Les auteurs concluent que l'entrée précoce est une modalité d'accélération sans danger pour les enfants doués. Cette modalité n'affecte aucunement l'adaptation sociale et psychologique des enfants qui en bénéficient. Elle permet de stimuler précocement l'intelligence des enfants doués et elle permet à ceux-ci de s'adapter à un groupe de pairs qu'une seule fois comparativement aux autres modalités d'accélération où l'enfant doit constamment changer de classe.

Daurio (1979) et Maddux (1983) ont effectué une recension des écrits sur l'accélération scolaire et l'âge d'entrée à l'école. Ils concluent que cette modalité répond bien aux besoins des enfants doués et talentueux compte tenu de leur capacité intellectuelle supérieure. Certains enfants admis

précocement à l'école pourraient toutefois présenter, durant une brève période, des problèmes d'adaptation émotionnelle et sociale (Daurio, 1979).

D'autres études ont montré que des difficultés socio-affectives et académiques se manifestent durant les premières années de scolarisation chez les enfants qui bénéficient de cette mesure d'exception au préscolaire et en première année du primaire. Obrzut, Nelson et Obrzut (1984) recommandent d'être vigilant avant d'inclure un enfant de quatre ans à la maternelle puisque dans leur étude 28% (sept enfants admis précocement à la maternelle sur 25) ont repris une année au cours des quatre premières années de scolarisation pour des raisons sociales (besoin d'attention exclusive, faible capacité d'attention, difficultés à respecter les consignes, etc.). Trois programmes d'admission précoce au préscolaire et au primaire (Birch, Tisdall et Barney, 1964; Hebbeler, 1983; Hilderbrand et Delapenha, 1983) ont également observé que les enfants admis plus tôt au préscolaire réussissent à s'adapter au programme du préscolaire. Par contre, ils sont à risque d'éprouver des difficultés académiques et des problèmes d'adaptation lors des deux premières années du primaire (Hebbeler, 1983; Hilderbrand et Delapenha, 1983). De plus, si les difficultés académiques s'estompent avec les années, le niveau d'anxiété demeure élevé (Hebbeler, 1983).

Selon Halliwell (1966), l'entrée précoce ne constitue pas une option valable sur le plan scolaire. Il recommande de ne pas recourir à cette modalité, il suggère plutôt d'utiliser d'autres modalités accélératrices ultérieures. L'une de ces critiques s'appuie sur de nombreuses recherches sur l'effet des mois de

naissance sur le développement global d'enfants qui fréquentent un même niveau scolaire (les plus jeunes versus les plus âgés). En fait, il s'efforce de prouver que l'âge, c'est-à-dire la maturation psychologique qui est reliée, exerce une influence nettement plus importante que veulent bien le reconnaître les adeptes de l'entrée précoce (Gagné, 1988).

Les résultats provenant de ce type d'étude seront présentés puisqu'ils apportent des informations complémentaires quant à l'importance de l'âge dans la réussite scolaire. De façon générale, ce type d'étude sur les mois de naissance montre que les enfants plus jeunes rencontrent plus de difficultés académiques (Bretznitz et Teltsch, 1989; Davis, Trimble et Vincent, 1980; Dispasquales, Moule et Flewelling, 1980; Hall, 1963; King, 1955; Miller et Norris, 1967; Shepard et Smith, 1985) et plus de difficultés socio-affectives que les plus âgés (Bretznitz et Teltsch, 1989; Demeis et Stearns, 1992; King, 1955; Weintein, 1968-69). Toutefois, les difficultés académiques disparaissent au cours du curriculum: en 3ème année (Shepard et Smith, 1985), en 4ème année (Bretznitz et Teltsch, 1989; Dispasquale et al., 1980; Miller et Norris, 1967) ou en 8ème année (Davis et al., 1980). Par contre, d'autres études n'ont observé, entre les plus jeunes et les plus âgés, aucune différence au plan du rendement académique (Dietz et Wilson, 1985; Kinnard et Reinherz, 1986; May et Welch, 1986) et au niveau socio-affectif (Kinnard et Reinherz, 1986; May et Welch, 1986).

Deux études récentes ont évalué l'effet de l'âge et de l'expérience scolaire sur le développement cognitif. L'échantillon de Morrison Smith et Dow-Ehrensberger (1995) se composait d'enfants d'âge relativement similaire mais fréquentant un niveau scolaire différent (maternelle et première année du primaire). Tandis que l'échantillon de Bisanz, Dunn et Morrison (1995) se composait d'enfants âgés fréquentant la maternelle, d'enfants jeunes fréquentant la première année du primaire et d'enfants âgés fréquentant la première année du primaire. Ils ont montré que l'expérience scolaire influence la mémorisation, le langage (Morrison Smith et Dow-Ehrensberger, 1995) et l'arithmétique mentale des enfants (Bisanz et al., 1995). La conservation des nombres, les procédures de résolutions de problèmes sont influencées par l'âge chronologique (Bisanz et al., 1995).

Bref, la majorité des études américaines qui traitent directement de l'admission précoce ont observé que les enfants qui ont bénéficié de cette mesure d'exception ont un rendement académique comparable ou supérieur à ceux admis à un âge réglementaire. Toutefois, ces enfants risquent de rencontrer des difficultés d'adaptation et/ou académiques lors des premières années de scolarisation, difficultés qui s'estompent habituellement avec les années. Finalement, la majorité des études qui évaluent l'effet des mois de naissance sur le développement observe que les enfants jeunes rencontrent plus de difficultés académiques et socio-affectives que les enfants âgés.

Études québécoises et l'étude ontarienne

Au Québec, l'intérêt des chercheurs pour l'admission précoce s'est surtout développé suite à l'adoption de la nouvelle clause de dérogation à l'âge d'admission à l'école en 1987. Certains professionnels en éducation se sont alors questionnés sur l'impact développemental pour les enfants concernés. Toutefois, certaines de ces études rencontrent des limites méthodologiques (nombre restreint de sujets, erreurs dans les réponses aux questionnaires, échantillon local, utilisation de questionnaire-maison). Bref, la rigueur scientifique des résultats est limitée.

Bradette (1989) est l'une des premières, sinon la première, à présenter des résultats sur l'impact développemental de l'admission précoce à l'école québécoise. Dans son étude effectuée dans les écoles de la commission scolaire de la Jeune-Lorette, elle compare le développement global des enfants admis précocement à la maternelle (N=17) à ceux admis à un âge réglementaire (N=17). Les résultats à son questionnaire-maison comparés aux objectifs du préscolaire montrent que les enfants admis précocement à la maternelle rencontrent des difficultés au niveau de l'autonomie (apprendre à se connaître soi-même), de même qu'au niveau de l'intérêt en classe, de l'attention et de la concentration devant une tâche (interagir avec l'environnement) et de la dextérité motrice. Par contre, au niveau de la communication verbale et non verbale (perception corporelle, motricité globale et communication écrite), de la persévérance et de la socialisation, l'auteure ne note pas de différence significative entre les deux groupes. De plus, l'auteure a observé qu'au niveau de la communication verbale, de la

communication non verbale et de la socialisation les enfants des deux groupes s'améliorent au cours de l'année préscolaire; cette observation est plus marquée chez les enfants admis précocement au niveau de la communication écrite et de la socialisation. Finalement, Bradette (1989) a observé que les enfants admis précocement avec un $QI > 125$ présentaient une meilleure dextérité motrice, de meilleures habiletés en communication écrite et un plus grand intérêt en classe à la fin de l'année préscolaire que ceux admis avec un $QI < 125$. Le nombre restreint de sujets et le caractère local de son échantillon limitent la portée de ses résultats.

Deux études longitudinales (Beauchesne, 1991; Godbout et Martineau, 1995) ont montré que les enfants admis précocement à la première année du primaire ont une meilleure capacité d'adaptation que les enfants admis précocement à la maternelle. Plus spécifiquement, Godbout et Martineau (1995) avec un échantillon de 378 élèves dont les résultats en français et en mathématiques pour l'année 1993-1994 étaient disponibles ($N=350$) ont observé que 82% de ceux admis précocement à la maternelle et à la première année ont un rythme régulier de scolarisation c'est-à-dire qu'ils n'ont aucun retard et n'ont pas accéléré d'année scolaire, 12% ont un rythme accéléré d'une année et 6% accusent un retard scolaire d'une année. À ce niveau, les auteurs remarquent que les élèves admis précocement à la première année ont tendance à accélérer davantage que ceux qui ont bénéficié d'une dérogation au préscolaire. Également, le taux de réussite académique (mathématique et français) de cet échantillon s'élève à 99% et finalement, sur 378 enfants, seuls 2% des enfants présentent des troubles de

comportement ou des difficultés graves d'apprentissage (pourcentage inférieur à celui de la population régulière du primaire).

Par ailleurs, Beauchesne (1991) a observé que le pourcentage des retards scolaires des enfants admis précocement à la première année est nettement moins élevé que celui des élèves admis sans dérogation. Toutefois, le contraire est observé chez les enfants admis précocement à la maternelle puisqu'il est observé que ceux-ci présentent généralement plus de retard scolaire (%) que ceux admis sans dérogation (voir tableau 2). On peut observer également que les élèves admis précocement en maternelle en 1987 présentent davantage de retards scolaires que les deux autres cohortes d'élèves admis précocement en maternelle en septembre 1988 et 1989. D'après l'auteur, cette dernière observation pourrait être attribuée au processus d'évaluation des aptitudes des enfants qui était moins systématique au début des autorisations de dérogation.

Tableau 2
Pourcentage de retards scolaires chez les élèves admis en maternelle et en première année du primaire, avec et sans dérogation selon Beauchesne (1991)

	Sans dérogation	Avec dérogation
Maternelle		
Après un an		
1987	0,0	5,4
1988	0,0	1,9
1989	0,3	1,4
Après deux ans		
1987	7,0	11,5
1988	7,7	5,2
Après trois ans		
1987	10,7	13,1
Première année		
Après un an		
1987	6,5	2,2
1988	7,0	3,3
1989	7,7	2,5
Après deux ans		
1987	9,7	3,3
1988	10,8	4,1
Après trois ans		
1987	13,6	3,3

Les résultats de Gagnon et Lacombe (1991) et ceux de Rodrigue (1991) montrent que les enfants admis précocement à la maternelle rencontrent des difficultés surtout lorsqu'ils fréquentent la première année du primaire. En effet, dans l'étude de Rodrigue (1991), tous les sujets recrutés ont été admis précocement à la maternelle et le premier groupe constitue des enfants qui fréquentent la maternelle (N=30) et le deuxième groupe la première année (N=10). L'auteur a montré à l'aide une fiche-maison d'observation remplie par les enseignants que les enfants de ces deux groupes présentent peu de difficultés apparentes en ce qui concerne la vie sociale (1er groupe: 4%,

2ème groupe: 9%) et le langage (1er groupe; 7%, 2ème groupe: 9%). Les attitudes et les comportements reliés à l'apprentissage présentent peu de difficultés face au programme de maternelle (4%), mais beaucoup plus face au programme de première année (19%). De plus, 30% des 10 élèves qui fréquentent la première année ont un rendement scolaire jugé faible par les enseignants.

Gagnon et Lacombe (1991) quant à eux, ont montré que sur 847 enfants qui ont bénéficié d'une dérogation à l'âge d'admission au préscolaire ou à la première année de 1987 à 1991, 14,3% ont éprouvé des difficultés d'adaptation, 7,6% des difficultés d'apprentissage et 7,3% les deux. De plus, 13,2% de ces difficultés ont été éprouvé lorsqu'ils fréquentaient la première année du primaire. Malgré la taille élevée de cet échantillon, il faut mentionner que cette étude n'a pas la prétention d'être scientifique. D'ailleurs, les auteurs invitent les gens qui prendront connaissance de leur rapport à une certaine prudence, puisque les réponses au questionnaire comportent certaines erreurs.

Ouimet (1984) a réalisé une recherche sur l'adaptation sociale et émotive des accélérateurs. Au total, 68,5% des sujets avaient bénéficié d'une admission précoce à l'école. Les résultats démontrent que 90% des parents de ces enfants sont satisfaits de l'expérience et aucun impact socio-affectif négatif n'a été rapporté.

L'étude effectuée par Maisonneuve (1988) a évalué l'impact de l'âge d'admission à l'école sur le cheminement scolaire. Pour ce faire, il a évalué le taux de redoublement au primaire et au secondaire selon les mois de naissance des élèves. Les résultats montrent que 36% (3572 sur 9855) des redoublants en première et en deuxième année du primaire sont nés entre les mois de juillet et septembre alors que c'est le cas de 29% (3399 sur 11 558) des redoublants en première année du secondaire. Plus spécifiquement, les élèves admis en première année du primaire à 6 ans et 0 mois redoublent environ deux fois plus souvent que ceux admis à 6 ans et 11 mois.

Concluant dans le même sens, Grondin, Proulx et Zhou (1993) ont analysé les moyennes générales de chacune des trois étapes durant toutes les années du primaire d'élèves ontariens. Il faut noter ici que la date limite d'admission en Ontario est le 1er janvier. Ils ont observé l'existence d'un lien entre les mois de naissance et le rendement scolaire; plus un enfant est né tard dans l'année moins bons sont ses résultats académiques et plus il est né tôt dans l'année meilleurs sont ses résultats académiques. Cette tendance n'est observée toutefois que chez les garçons et celle-ci diminue peu au cours du primaire.

En résumé, selon les études québécoises et l'étude ontarienne, les enfants rencontrent certaines difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation dès la maternelle puis ces difficultés augmentent lorsqu'ils fréquentent, l'année suivante, la première année du primaire. Toutefois, si l'enfant est admis précocement à la première année du primaire, ils rencontrent alors moins de

difficultés que ceux admis précocement au préscolaire. Les études sur les mois de naissance concluent que les enfants nés juste avant la date limite d'admission (jeunes) sont plus à risque de redoubler leur première année que ceux nés juste après la date limite d'admission (âgés).

Question et Hypothèses de recherche

En bref, pour qu'un enfant soit admis à l'école québécoise, celui-ci doit posséder l'âge chronologique requis avant la date limite du 30 septembre. Pour les enfants qui présentent un développement global en avance sur leur âge chronologique, le Ministère de l'Éducation (MEQ) a adopté en 1987 une clause de dérogation à l'âge d'admission au préscolaire et la première année du primaire qui tient compte des besoins individuels des enfants concernés.

Le but de cette recherche est de vérifier si cette mesure d'exception privilégie vraiment les enfants concernés; l'impact développemental de la dérogation à l'âge d'admission à l'école primaire est évalué. En fait, est-ce que les enfants qui fréquentent la première année du primaire suite à une entrée précoce à la maternelle (N=25) présentent des habiletés intellectuelles, socio-affectives et de motricité fine égales ou supérieures aux enfants qui fréquentent ce même niveau scolaire suite à une admission régulière selon que ces derniers font partie du groupe jeune-régulier (N=26) (6 ans au mois de juillet, août ou septembre) ou du groupe âgé-régulier (N=28) (6 ans au mois d'octobre, novembre, décembre)?

La première hypothèse retenue est de démontrer qu'il existe des différences au niveau des habiletés intellectuelles, socio-affectives et de motricité fine entre ces groupes d'enfants.

1a) Plus spécifiquement, les enfants admis précocement rencontreront plus de difficultés socio-affectives que les enfants âgés-réguliers et moins de difficultés socio-affectives que les enfants jeunes-réguliers.

2b) Par contre, au niveau de la dextérité fine et des habiletés intellectuelles, les enfants admis précocement présenteront des résultats comparables ou supérieurs aux enfants jeunes-réguliers et âgés-réguliers. Ces hypothèses s'appuient sur plusieurs études (Alexander et Skinner, 1980; Birch, 1954; Bradette, 1989; Braga, 1969; Gagnon et Lacombe, 1991; Hebbeler, 1983; Hobson, 1948; Holbrook, 1962; Obrzut et al., 1984) qui montrent que les enfants admis précocement rencontrent plus de difficultés au niveau socio-affectif qu'au niveau cognitif et de la dextérité fine.

La deuxième hypothèse veut démontrer l'existence de différences au niveau des habiletés intellectuelles et socio-affectives entre les enfants jeunes-réguliers et âgés-réguliers.

2a) Plus spécifiquement, les enfants jeunes-réguliers rencontreront plus de difficultés à ces niveaux que les enfants âgés-réguliers. Cette hypothèse s'appuie sur les études sur les mois de naissance qui montrent que les enfants jeunes-réguliers rencontrent plus de difficultés académiques que les

enfants âgés-réguliers (Bretznitz et Teltsch, 1989; Davis et al., 1980; Dispasquales et al., 1980; Hall, 1963; King, 1955; Maisonneuve, 1988; Miller et Norris, 1967; Shepard et Smith, 1985) et plus de difficultés socio-affectives que les enfants âgés-réguliers (Bretznitz et Teltsch, 1989; Demeis et Stearns, 1992; King, 1955; Weintein, 1968-69).

Méthodologie

Sujets

La population ciblée est la totalité des enfants de première année qui fréquentent une des écoles des cinq commissions scolaires anciennement appelées: Valleyfield, Châteauguay, Huntington, Trois- Lacs et du Goéland. L'identification des mois de naissance et le statut d'enfant dérogé s'est effectué à partir des listes d'inscription des écoles. Tous les parents des enfants concernés ont été sollicités afin d'obtenir leur consentement quant à la participation de leur enfant à cette étude. Suite aux réponses positives, un groupe expérimental et deux groupes de comparaison ont été formés. Le groupe expérimental est composé de tous les enfants qui fréquentent la première année suite à une admission précoce à la maternelle (N =25: F =13, G =12). Le premier groupe de comparaison est composé des enfants jeunes-réguliers qui fréquentent la première année à un âge réglementaire (6 ans au mois de juillet, août ou septembre) (N =26: F =12, G =14); le deuxième groupe de comparaison est composé des enfants âgés-réguliers qui fréquentent la première année à un âge réglementaire (6 ans au mois d'octobre, novembre ou décembre) (N =28: F =14, G =14). Au total, on retrouve le même nombre de filles (N =39) et de garçons(N =40).

Variable indépendante

La présente recherche respecte les politiques d'admission pour une entrée précoce au Québec (clause no. 9 du Formulaire 52; MEQ, 1988), puisque tous les enfants du groupe expérimental auront été jugés aptes pour une entrée précoce (le développement global de l'enfant est supérieur à la moyenne du développement global d'enfants de même âge). Toutefois, étant donné que les évaluations pour fins de dérogation à l'âge d'admission furent effectuées par des professionnels qui ne participent pas à la présente étude, il est difficile d'affirmer que tous les enfants du groupe expérimental ont réellement un développement global supérieur à la moyenne du développement des enfants de même âge. Pour contrer ce manque d'information, un questionnaire portant sur les instruments de mesure et les critères de dérogation utilisés a été envoyé aux évaluateurs du groupe expérimental (voir annexe I.). Malheureusement, seuls quatre professionnels sur 14 ont répondu à la demande.

Dans le guide pour fins de dérogation à l'âge d'admission à l'école proposé par la Corporation des psychologues du Québec différents tests sont recommandés et ce pour chaque sphère de développement: habiletés intellectuelles (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised* (WPPSI-R), *McCarthy Scales of Children's Abilities* et *Leiter International Performance Scale*); habiletés sociales (*Goodenough-Harris*, *Dessin de la famille* ou *Patte-Noire*); motricité fine (*Rutgers Drawing Test A*) et observation de certains aspects comme la façon d'utiliser les crayons et

les ciseaux, la capacité de reproduire des formes géométriques et à dessiner une personne, etc.); motricité globale (observation de certaines capacités de l'enfant comme sa démarche, sa façon de monter un escalier, de lancer et d'attraper un ballon, etc.) et habiletés affectives (recueillir de l'information en utilisant différentes modalités d'appoint comme l'observation lors de l'entrevue, un entretien avec l'éducatrice de la pré-maternelle ou de la garderie, un questionnaire aux parents, etc.). De façon générale, les quatre professionnels ont utilisé des instruments cités ci-haut. À cette observation, nous supposons que tous les professionnels qui ont procédé à ces évaluations ont utilisé les instruments prévus dans le guide des psychologues.

Procédure

Au début de l'année, une lettre a été envoyée aux parents qui ont un enfant qui fréquente la première année suite à une entrée précoce à la maternelle l'année précédente et aux enfants nés entre le mois de juillet et décembre qui fréquentent le même niveau scolaire dans l'une ou l'autre des écoles situées dans ces commissions scolaires afin d'obtenir leur consentement (voir annexe II). Les parents ont également reçu un questionnaire-maison visant à recueillir des informations générales sur l'âge et le prestige occupationnel des parents ainsi que le rang dans la fratrie et l'expériences de garde des sujets (voir annexe III).

Puis, les groupes ont été formés, puis la passation de tous les instruments de mesure sélectionnés a eu lieu en février-mai 1998. Le questionnaire d'évaluation des comportements au primaire (QECP) ainsi que le répertoire des habiletés à l'école (RHE) et les notes du quatrième bulletin des sujets en français et en mathématiques ont été complétés par les enseignants. Le TONI-2 et un des sous-tests du McCarthy sur la coordination de la motricité fine ont été administrés par l'auteure de ce projet de mémoire. À quelques exceptions près, la passation s'est déroulée dans les écoles des enfants concernés dans une petite salle. Un enfant a été évalué durant la période du dîner et trois enfants ont été évalués à leur domicile après les heures de classe.

Finalement, comme mentionné dans le volet précédent, un questionnaire-maison a été envoyé en mars 1998 aux professionnels qui avaient effectué les évaluations pour fins de dérogation. Le but de ce questionnaire étant de recueillir de l'information sur les tests et les critères de dérogation utilisés.

Instruments

Les habiletés socio-affectives sont évaluées à l'aide du QCEP et du RHE; la motricité fine à l'aide de deux sous tests du McCarthy; les habiletés intellectuelles à l'aide du TONI-2 et des notes en français^[JM2] et en mathématiques et le statut socio-économique par des sous-sections du manuel des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois (MASPAQ).

Habiletés socio-affectives

QCEP

Le QCEP est une traduction française du *Preschool Behavior Questionnaire* (Behar et Stringfield, 1974; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987) et du *Prosocial Behavior Questionnaire* (Weir et Duveen, 1981). Les échelles du questionnaire de 39 items complété par les enseignant(es) sont: l'agressivité, l'anxiété, l'inattention, la prosocialité (entraide, générosité, sensibilité envers les autres et la résolution de problèmes relationnels) et le déficit d'attention-hyperactivité. Chaque item est coté selon une échelle nominale où 0 indique ne s'applique pas, 1 indique comportement occasionnel et 2 indique comportement fréquent.

Selon Tremblay et Desmarais-Gervais (1985), le QCEP est tout à fait pertinent dans le cadre d'une recherche sur l'adaptation et le développement social en milieu scolaire. En effet, ce questionnaire validé auprès d'une population d'enfants d'âge scolaire (Tremblay et al., 1987) présente une bonne validité concomitante lorsque l'évaluation des enseignants(es) est

comparée à l'évaluation sociométrique et à l'évaluation par les mères des enfants (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer 1992). Pour ce qui est de la validité prédictive, il a été observé que les enfants qui présentent des comportements hyperactifs-agressifs et non prosociaux à l'âge de cinq ans risquent d'être turbulents à l'âge de neuf ans (Tremblay et al., 1992).

Behar et Stringfield (1974) ont démontré une fidélité inter-juge acceptable ($r = 0,79$) pour le *Preschool Behavior Questionnaire*. Également, au niveau de sa validité, ils ont montré que cet instrument discrimine les enfants réguliers de ceux inadaptés. Pour ce qui est de l'instrument *Prosocial Behavior Questionnaire* celui-ci démontre une bonne fidélité test-retest ($r = 0,91$) ainsi qu'une fidélité inter-juge modérée ($r = 0,66$) (Weir et Duveen, 1981). Sa validité de contenu et concomitante sont bonnes lorsque l'évaluation des enseignants(es) et comparée aux données sociométriques.

RHE

Parmi 60 items (Goldstein et McGinnins, 1984), 20 items caractérisant le mieux l'enfant habile socialement ont été retenus afin de développer le répertoire d'habiletés à l'école (Rondeau, Bowen, Labonté et Bélanger, 1997). Cet instrument a été complété par les enseignants(es). Chaque question suit une échelle de type *Likert* en six points où 0 = pas du tout habile, 1 = faiblement, 2 = peu, 3 = assez habile, 4 = très habile, 5 = extrêmement habile et npr = ne peut répondre.

L'évaluation de la validité de cet instrument a été effectuée auprès d'une population normative d'enfants de la maternelle à la sixième année du primaire et d'une population clinique (Rondeau et al., 1997). Suite à une analyse factorielle les auteurs ont observé deux facteurs explicatifs pour l'ensemble des 20 items. Un premier facteur le contrôle de soi (12 items) explique plus de la moitié de la variance (51,0%), il présente une bonne constance interne (0,95) et il possède une fidélité test-retest (six mois) relativement élevée (0,78). Le deuxième facteur, l'expression (8 items), explique près de 14% de la variance (13,9%), il possède une bonne constance interne (0,91) et une fidélité test-retest (six mois) relativement élevée (0,73).

Comparé avec le QECP et des mesures par les pairs (sociométrie, désignations comportementales), la validité de convergence du RHE varie selon les facteurs considérés. Pour le contrôle de soi, sa validité avec le QECP est modérée-acceptable (anxiété-retrait = -0,30; opposition = -0,71; agressivité = -0,73) et avec les mesures par les pairs elle est plus importante entre la préférence sociale (0,40) et l'agressivité (-0,49). Pour le facteur de l'expression, sa validité avec le QECP est modérée (prosocialité = 0,52; anxiété-retrait = -0,40) et avec les mesures par les pairs elle est modérée-faible (aide = 0,36; partage = 0,27; agressivité = -0,15; timidité = -0,19; solitude = -0,15).

Habiletés intellectuelles

TONI-2

Le TONI-2 (*Test of NonVerbal Intelligence*) (Brown, Sherbenou et Johnsen, 1990) est un test d'intelligence non verbale à contenu figural. Il a été mis au point pour évaluer les habiletés de résolution de problème. Il existe deux formes parallèles (forme A et B). Pour la présente recherche seule la forme A a été administrée aux sujets. Cette forme se compose de six items d'entraînement suivis de 55 items en ordre croissant de difficultés. Les items ne sont pas tous nécessairement administrés; la passation prend fin lorsque le sujet commet trois erreurs sur cinq.

Ce test non verbal, validé auprès de 1929 américains âgés entre 5 ans et 85 ans 11 mois, minimise l'interférence de certains facteurs qui pourraient biaiser les résultats du test (race, ethnie, statut socio-économique et le langage) (Sattler, 1992). Ce test possède également une bonne fidélité test-retest pour les deux formes (A: 0,95 et B: 0,96). Plus spécifiquement, la constance interne de la forme A est de 0,81 pour les enfants de six ans et de 0,95 pour les enfants de sept ans (Brown et al., 1990). Pour ce qui est de sa validité, elle a été démontrée avec d'autres mesures d'intelligence. La qualité psychométrique de cet instrument justifie son utilisation comme indicateur de l'intelligence.

BULLETIN SCOLAIRE

Les notes du quatrième bulletin de chaque sujet en français et en mathématiques ont été recueillies par les enseignant(es) afin d'évaluer les performances académiques. Cette mesure permet de situer le rendement académique de l'enfant par rapport à la norme.

La motricité fine

COORDINATION DE LA MOTRICITÉ FINE

Deux sous-tests du McCarthy (1972) qui mesure la coordination de la motricité fine «dessin d'une forme» et «dessin d'un enfant» ont été administrés aux sujets de la présente étude. La fiabilité de l'échelle de la coordination de la motricité fine et globale est acceptable (coefficient de stabilité pour les enfants de 2 ans ½ à 8 ans ½: .79, de 5 ans à 5 ½: .75 et de 7 ans ½ à 8 ans ½: .69) (Sattler, 1992). Les études qui ont vérifié la structure factorielle de ce test font ressortir un facteur de motricité (Kaufman, 1975; Keith et Bolen, 1980; Tueman, Lynch et Branthwaite, 1984). Ce test présente une bonne fidélité (test-retest (30 jours d'intervalle): .69 à .89) ainsi qu'une bonne validité concomitante (corrélé avec le *Stanford-Binet* (formeL-M), WISC, WISC-R, WPPSI, K-ABC et le *Slosson Intelligence Test*: .45 à .91 (médiane: .75) (Sattler, 1992).

Statut socio-économique

MASPAQ

Les enfants qui proviennent d'un milieu à faible statut socio-économique sont plus à risque d'être dans des conditions de vie moins stimulantes pour leur développement (Gredler, 1980). À titre d'exemple, Green et Simmons (1962) et Langer, Kalk et Searls (1984) ont évalué l'effet des mois de naissance sur le rendement académique des enfants en contrôlant pour le SSE lors de la sélection des sujets. Langer et al. (1984) ont montré que le rendement académique était plus influencé par le SSE faible que par l'âge chronologique requis pour une admission à l'école, confirmant en cela les résultats de l'étude de Green et Simmons (1962). Pour les fins de cette recherche, le statut socio-économique des parents des sujets a été recueilli à l'aide des sous-sections du MASPAQ: désavantage occupationnel (prestige de la mère et du père).

Le désavantage occupationnel réfère à une classification des occupations compte tenu de la scolarisation moyenne des personnes qui les occupent (Biron, Caplan et Le Blanc 1975 dans Le Blanc, McDuff, Fréchette, Langelier, Levert, et Trudeau-LeBlanc, 1996). Les procédures d'analyse sont décrites dans le manuel; différents emplois son énumérés et codés. Il s'agit de compiler selon le protocole proposé, le prestige occupationnel de chaque parent numériquement. Plus le nombre est bas plus l'occupation est prestigieuse et vice versa.

Résultats

L'objectif de cette étude est de vérifier si des enfants, de première année du primaire, admis à la maternelle à des âges différents, présentent des différences au plan des habiletés intellectuelles, socio-affectives et de la motricité fine. Des enfants de trois groupes d'âge sont comparés: un groupe d'enfants admis sur la base d'une dérogation scolaire et deux groupes réguliers dont les enfants du premier groupe sont nés entre juillet et septembre (jeunes) et ceux du second, entre octobre et décembre (âgés).

Des analyses préliminaires ont été effectuées afin de vérifier la nécessité de prendre en compte un certain nombre de variables sociodémographiques (rang, expériences de garde, âge de la mère et du père et prestige occupationnel des parents) dans les analyses subséquentes (voir tableau 3). À l'exception de la variable expériences de garde, aucune différence existe entre les trois groupes. Ces variables ne seront pas prises en considération dans les analyses subséquentes.

Tableau 3
Moyennes et écart-types des six variables descriptives pour les trois groupes

	<u>Dérogation</u>			<u>Jeune-régulier</u>			<u>Agé-régulier</u>			<u>F (dl)</u>	<u>P</u>
	<u>N</u>	<u>moy</u>	<u>E-T</u>	<u>N</u>	<u>moy</u>	<u>E-T</u>	<u>N</u>	<u>moy</u>	<u>E-T</u>		
rang	25	1,64	0,64	26	1,69	0,74	28	1,86	0,80	0,64 (2,76)	n.s.
Exp garde ¹	22	27,72	23,09	24	14,33	16,87	28	15,50	18,89	3,29 (2,71)	0,04
âge mère/ père ²	25	37,54	4,48	24	36,75	4,56	28	37,84	4,05	0,42 (2,74)	n.s.
pres- tige occupationnel	24	3,98	1,63	24	4,81	2,0	28	4,46	1,23	1,58 (2,73)	n.s.

1 = mois
2 = années

Le tableau 4 présente les moyennes et les écart-types des trois groupes aux mesures des habiletés intellectuelles, socio-affectives et de motricité fine. Trois analyses de variance multivariées (MANOVA) ont été effectuées sur les scores aux trois habiletés en vue de vérifier la présence éventuelle de différences entre les trois groupes. Dans les trois cas, on observe un effet principal pour les groupes aux habiletés intellectuelles ($\underline{\Lambda} = 0,70$, $F(4, 150) = 7,46$, $p < 0,001$, éta-carré = 0,3); au QECP ($\underline{\Lambda} = 0,78$, $F(10, 144) = 1,90$, $p < 0,05$, éta-carré = 0,22) et au RHE ($\underline{\Lambda} = 0,88$, $F(4, 150) = 2,42$, $p < 0,05$, éta-carré = 0,12).

Les analyses univariées (ANOVAS) montrent la présence de différences significatives entre les trois groupes pour trois variables: motricité fine, QI et comportements prosociaux (voir tableau 4). Les résultats au Tukey montrent que le score au TONI-2 des enfants du groupe dérogation est significativement plus élevé que celui des enfants du groupe jeune-régulier et âgé-régulier ($F(2,76) = 11,04, p < 0,001$). Par contre, les enfants admis précocement à la maternelle manifestent moins de comportements prosociaux que les enfants du groupe âgé-régulier ($F(2,76) = 3,77, p < 0,05$). Enfin, les enfants du groupe dérogation et jeune-régulier sont moins habiles au plan de la motricité fine que les enfants du groupe âgé-régulier ($F(2,76) = 5,19, p < 0,01$).

Tableau 4
Moyennes et écart-types aux habiletés intellectuelles, socio-affectives et de motricité fine

	Dérogação (N=25)		Jeune-régulier (N=26)		Agés-régulier (N=28)		F (dl = 2,76)
	moy	E-T	moy	E-T	moy	E-T	
Habiletés intellectuelles							
QI (TONI-2)	115,28 ^a	9,96	105,38 ^b	12,06	101,29 ^b	11,00	11,04 ^{***}
notes français/ mathématiques	82,68	9,94	79,08	15,59	84,65	8,86	1,54
Habiletés socio-affectives							
<i>QECP</i>							
agressivité (0-26)	5,52	6,28	2,62	4,13	3,21	5,47	2,09
anxiété (0-10)	3,16	2,43	2,85	1,87	1,96	1,91	2,39
prosocialité (0-20)	7,20 ^a	3,89	8,81 ^{ab}	5,02	10,57 ^b	4,41	3,77 [*]
hyper/attention (0-14)	3,48	3,39	2,81	2,87	1,82	2,76	2,05
inattention (0-8)	2,64	2,69	2,81	2,58	1,61	2,08	1,91
<i>RHE</i>							
confiance en soi (0-60)	36,40	9,62	41,54	8,97	41,21	11,55	2,05
expression	26,60	7,52	23,92	6,51	26,39	6,39	1,25
Habiletés de motricité fine							
McCarthy motricité fine sur 39 pts	25,84 ^a	3,68	25,42 ^a	4,05	28,89 ^b	5,06	5,19 ^{**}

*p.<0,05

**p.<0,01

***p.<0,001

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

Discussion

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact développemental (habiletés intellectuelles, socio-affectives et de motricité fine) d'enfants admis précocement à la maternelle à celui d'enfants admis sur une base législative régulière. Les élèves évalués fréquentent la première année du primaire. Les habiletés intellectuelles ont été évaluées à l'aide de TONI-2 et du rendement académique (mathématiques/français); les habiletés socio-affectives à l'aide du QECP et du RHE et la motricité fine à l'aide de deux sous-tests du McCarthy.

Au plan intellectuel, les enfants du groupe dérogation possèdent un QI supérieur mais un rendement académique comparable aux enfants du groupe jeune-régulier et âgé-régulier. Les enfants de la présente étude admis précocement à la maternelle sont donc théoriquement capables de s'adapter aux exigences académiques du programme de première année du primaire. Ce constat confirme une des hypothèses et appuie les conclusions de certaines études américaines et québécoises (Godbout et Martineau, 1995; Daurio, 1979; Maddux, 1983; Proctor et al., 1986). Par contre, ils contredisent quelques études américaines et québécoises (Beauchesne, 1991; Gagnon et Lacombe, 1991; Hebbeler, 1983; Hilderbrand et Delapenha, 1983; Rodrigue, 1991) quant au risque de difficultés d'apprentissage en première année du primaire pour les enfants admis précocement à la maternelle.

Au plan des habiletés socio-affectives, les enfants du groupe de dérogation manifestent des habiletés sociales et affectives comparables aux deux autres groupes de cette recherche (sauf pour les comportements prosociaux). Ils ne sont donc ni plus ni moins agressifs, anxieux, inattentifs, hyperactifs/déficit de l'attention, expressifs et confiants que les enfants admis à l'âge réglementaire, que ceux-ci soient les plus jeunes ou les plus âgés. L'hypothèse voulant que ces enfants rencontrent plus de difficultés socio-affectives que le groupe âgé-régulier et moins de difficultés socio-affectives que le groupe jeune-régulier n'est pas confirmée à une exception près: les enfants du groupe dérogation manifestent moins de comportements prosociaux que les enfants du groupe âgé-régulier et ce même si la variable sociodémographique, expériences de garde, s'est avérée significative. Bref, la manifestation de comportements prosociaux s'avère plus une question d'âge chronologique et/ou de maturation que d'expériences de garde. À l'instar de ce que nous avons observé pour les capacités intellectuelles, les présents résultats confirment ce qu'un certain nombre d'étude ont montré (Godbout et Martineau, 1995; Proctor et al., 1986; Rodrigue, 1991; Rogers et Kimpston, 1992) à savoir que les enfants admis précocement à la maternelle possèdent des habiletés socio-affectives nécessaires pour bien s'adapter au programme de première année. Par contre d'autres études présentent des conclusions inverses (Daurio, 1979; Gagnon et Lacombe, 1991; Hebbeler, 1983; Hilderbrand et Delapenha, 1983; Obrzut et al. 1984; Proctor et al., 1986).

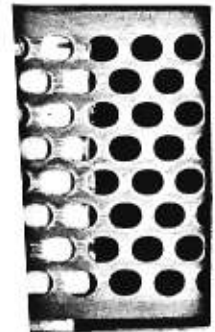
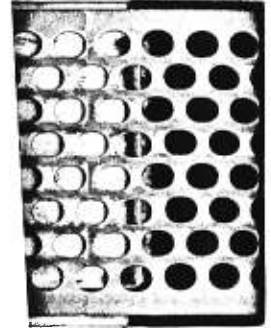
Enfin au plan de la motricité fine, les résultats montrent que les enfants admis précocement sont comparables aux enfants les plus jeunes tout en étant moins habiles que les enfants les plus âgés. Ce constat est observé en partie dans l'étude québécoise de Bradette (1989); à la fin de l'année préscolaire,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

Le deuxième objectif était de vérifier si le développement global des enfants admis à un âge réglementaire est influencé par le facteur d'âge en terme de mois de naissances (jeune-régulier, âgé-régulier). Les résultats infirment les hypothèses retenues pour ces deux groupes d'élèves puisqu'ils obtiennent tous deux des résultats comparables au niveau des habiletés socio-affectives et intellectuelles. Les enfants nés juste avant la date limite d'admission requise (jeunes) s'adaptent académiquement, socialement et émotionnellement aussi bien au programme d'une classe de première année que ceux nés juste après la date limite (âgés). Ces résultats abondent dans le même sens que quelques études qui n'ont observé aucune différence entre les enfants jeunes-réguliers et les enfants âgés-réguliers au plan du rendement académique (Diez et Wilson, 1985; Kinnard et Reinherz, 1986; May et Welch, 1986) et au niveau socio-affectif (Kinnard et Reinherz, 1986; May et Welch, 1986). Elles contredisent toutefois la majorité des études qui traitent de l'influence des mois de naissance et qui montrent que les enfants jeunes-réguliers rencontrent plus de difficultés académiques (Breznitz et Teltsch,

); Dispasquales et al., 1980; Hall, 1963; King, 1955; Shepard et Smith, 1985) et plus de difficultés socio-motrices âgées-réguliers (Bretznitz et Teltsch, 1989; Demeis, 1955; Weintein, 1968-69) et ce, même si les difficultés disparaissent habituellement au cours du curriculum.

Les résultats montrent que les enfants jeunes sont moins habiles au niveau de la motricité motrice. Cette observation a le même sens que les résultats obtenus entre le groupe d'âge inférieur pour cette variable. N'ayant recueilli aucune étude de la naissance évaluant la motricité fine, l'auteure n'a pas pu évaluer cette variable.

Les résultats de la présente étude pour fins de dérogation à l'âge d'admission à l'école, devraient donc surtout prêter une attention particulière aux déficiences motrices. Plus précisément, parmi ces habiletés, l'attention et les habiletés motrices sont les trois types de comportements: l'agressivité, l'anxiété et les déficiences motrices. Bien que non statistiquement significatif, ces déficiences motrices sont néanmoins plus fréquents chez les enfants admis à l'école.



Conclusion

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

La motricité fine et surtout les comportements prosociaux devraient faire l'objet d'une évaluation rigoureuse. Une attention particulière devrait également être accordée aux habiletés socio-affectives, plus précisément celles qui concernent les comportements d'anxiété, d'agressivité et d'hyperactivité/déficit de l'attention. De toute évidence, la faible occurrence de ces comportements et la présence de certaines habiletés sociales permettent une meilleure adaptation au milieu scolaire (Spivack et Shure, 1982).

L'impossibilité de consulter les rapports d'évaluation pour fins de dérogation effectués par des professionnels constitue une limite de cette étude puisqu'on ne peut affirmer avec certitude que tous les enfants du groupe expérimental présentent un développement global supérieur à la moyenne du développement des enfants de leur âge. Toutefois, au plan intellectuel, ils possèdent un QI supérieur aux enfants admis à un âge réglementaire (jeunes-réguliers et âgés-réguliers).

La clause permettant la dérogation à l'âge d'admission à l'école est principalement accordée par la notion du préjudice éventuel dont pourrait être victime les enfants présentant un développement global supérieur à la moyenne si l'on ne devance pas leur admission à l'école. Dans ce dernier cas, aucune recherche, sauf erreur, a démontré qu'un enfant présentant un développement global supérieur à la moyenne des enfants de son âge subit un réel préjudice si l'on ne devance pas son admission à l'école. La vérification de cette hypothèse présente évidemment des problèmes éthiques. Par exemple, après avoir évalué les enfants admissibles à une entrée précoce, il faudrait distribuer aléatoirement ces enfants dans deux groupes: soit un groupe d'enfants qui fréquenterait la maternelle à 4 ans et un groupe d'enfant qui fréquenterait un établissement de la petite enfance. On soupçonne que les parents convaincus que leur enfant doit bénéficier d'une entrée précoce, n'accorderont pas d'emblée leur accord à un tel projet. Toutefois, même en l'absence d'études expérimentales, les intervenants du monde de l'éducation (chercheurs, enseignants, politiciens) partagent tous le même objectif: le plein épanouissement de tous les enfants qui fréquentent l'école québécoise. Si on reconnaît d'emblée que les enfants qui présentent des déficiences intellectuelles nécessitent, compte tenu de leurs besoins différents, des services différents, peut-être faut-il appliquer le même principe pour les enfants qui se situent d'emblée au-dessus de la moyenne. À cet égard, convenons que si la mesure «dérogação scolaire» peut convenir aux enfants moyennement en avance dans leur développement comparativement à l'enfant tout-venant, d'autres mesures doivent être mises en place pour

ceux que Winner (1997) appellent les surdoués et qui se caractérisent par la précocité, l'insistance à travailler seul et la rage de découvrir.

Références

Alexander, P. J. et Skinner, M. E. (1980). The effects of early entrance on subsequent social and academic development: A follow-up study. Journal for the Education of the Gifted, 3, 147-150.

Beauchesne, C. (1991). La situation scolaire des élèves admis avec dérogation en maternelle 5 ans et en première année du primaire. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Behar, L. et Strinfield, S. (1974). Manuel for the Preschool Behavior Questionnaire. Durham, NC.: Learning Institute of North Carolina.

Birch, J. W. (1954). Early school admission for mentally advanced children. Exceptional Children, 21, 84-87.

Birch, J. W., Tisdall, W. J. et Barney, W. D. (1964). Early admission of able children to school. Education Digest, 30, 5-7.

Bisanz, J., Dunn, M. et Morrison, F. J. (1995). Effects of age and schooling on the acquisition of elementary quantitative skills. Developmental Psychology, 31 (2), 221-236.

Bradette, S. (1989). Rapport de recherche: Évaluation des comportements et du développement des enfants admis à la suite d'une dérogation à l'âge d'admission. Jeune-Lorette: Commission scolaire de la Jeune-Lorette, service éducatif.

Braga, J. L. (1969). Analysis and evaluation of early admission to school for mentally advanced children. Journal of Educational Research, 63, 103-106.

Breznitz, Z. et Teltsch, T. (1989). The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children: Follow-up study of fourth graders. Psychology in the School, 26, 62-68.

Brown, L., Sherbenou, R. J. et Johnsen, S. K. (1990). Test of Nonverbal Intelligence; Examiner's Manuel. Edition pro.ed, Austin, Texas.

Conseil des commissaires. (1945). Résolution sur l'âge d'admission adoptée à la séance du 6 juillet. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal.

Daurio, S. P. (1979). Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. In W. C. George, S. J. Cohn et J. C. Stanley (Eds.). Educating the Gifted: acceleration and enrichment (pp.13-63). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Davis, B. G., Trimble, C. S. et Vincent, D. R. (1980). Does age of entrance affect school achievement? The Elementary School Journal, 80 (3), 134-143.

Demeis, J. L. et Stearns, E. S. (1992). Relationship of school entrance age to academic and social performance. Journal of Educational Research, 86 (1), 20-27.

Dietz, C. et Wilson, B. J. (1985). Beginning school age and academic achievement, Psychology in the Schools, 22, 93-94.

Direction générale du développement pédagogique (1981). Règlement concernant le régime pédagogique du préscolaire et du primaire. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Dispasquale, G. W., Moule, A. D. et Flewelling, R. W. (1980). The birthdate effect. Journal of Learning Disabilities, 13(5), 234-238.

Filteau, B. O. (1940). Code scolaire de la province de Québec. Québec: Département de l'instruction publique.

Fox, L. H. (1977). Sex differences: Implications for program planning for the academically gifted. In J. C. Stanley, W. C. George et C. H. Solano (Eds.). The gifted and the creative: A fifty-year perspective (pp.113-138). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Gabbard, H. (1960). Status and trends in early childhood education. National Elementary Principal, 40, 218-241.

Gagné, F. (1986). Douance, talent et accélération du préscolaire à l'université. Montréal: Centre Éducatif et Culturel.

Gagnon, R. et Lacombe, P. (1991). Dérogation à l'âge d'admission. Montérégie: Table des directeurs généraux des commissions scolaires de la Montérégie.

Godbout, G. et Martineau, P. (1995). Effets des dérogations relatives à l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Montréal: Services de la Formation Générale.

Goldstein, A. P. et McGinnins, E. (1984). Skill-streaming the elementary school child. Toronto: McGraw-Hill.

Gouvernement du Québec. (1943). Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire. Statuts du Québec, 1943,c.13. (3).

Gredler, G. R. (1980). The birthdate effect: Fact or artifact? Journal of Learning Disabilities, 13, 9-12.

Green, D. R. et Simmons, S. V. (1962). Chronological age and school entrance. Elementary School Journal, 63, 41-47.

Grondin, S., Proulx, J. et Zhou, R-M. (1993). Date de naissance et rendement scolaire. Apprentissage et socialisation, 16 (1-2), 169-174.

Hall, R. V. (1963). Does entrance age affect achievement? Elementary School Journal, 63, 391-396.

Halliwell, J. W. (1966). Reviewing the reviews on entrance age and school success. Journal of Educational Research, 59(9), 395-401.

Hebbeler, K. M. (1983). Do older kindergartners have an advantage: The importance of month of birth when starting school. Rockville, Maryland: Montgomery Country Public Schools.

Hilderbrand, J. A. et Delapenha, L. B. (1983). Evaluation of early entrance to kindergarden. Florida Educational Research and Development Council Research Bulletin, 6(4), 1-20.

Hobson, J. R. (1948). Mental age as a workable criterion for school admission. Elementary School Journal, 48, 312-321.

Holbrook, S. F. (1962). The early admission program in Minneapolis Minnesota. In M. C. Reynolds (Ed.). Early Admission for Mentally Advanced Children (pp. 35-41). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Kaufman, A. S. (1975). Factor structure of the McCarthy Scales at five age level between 2 ½ and 8 ½. Educational and Psychological Measurement, 35, 641-656.

Keith, T. Z. et et Bolen, L. M. (1980). Factor structure of the McCarthy Scales for children experiencing problems in school. Psychology in the Schools, 17, 320-326.

Kinard, E. M. et Reinherz, H. (1986). Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. Journal of Educational Research, 79(6), 366-372.

King, I. B. (1955). Effect of age entrance into grade 1 upon achievement in elementary school. Elementary School Journal, 55, 331-336.

Langer, P, Kalk, J. M. et Searls, D. T. (1984). Age of admission and trends in achievement: A comparison of Blacks and Caucasians, American Educational Research Journal, 21, 61-78.

Le Blanc, M., McDuff, P., Fréchette, M., Langelier, S., Levert, F. et Trudeau LeBlanc, P. (1996). Manuel sur les mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Montréal: École de psychoéducation; Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.

Leboeuf, J. L. (1988). Rapport du comité ad hoc sur des pistes d'analyse des demandes de dérogation à l'âge d'admission au préscolaire. D.R.Q.

Maddux, C. D. (1983). Early school entry for the gifted: New evidence and concerns. Roeper Review, 5 (4), 15-17.

Maisonnette, D. (1988). L'impact de l'âge d'admission à l'école sur le cheminement scolaire. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction Générale de la Recherche et du Développement.

May, D. C. et Welch, E. (1986). Screening for school readiness: The influence of birthdate and sex, Psychology in the School, 23, 100-105.

McCarthy, D. (1972). McCarthy Scales of Children Abilities. Psychological Corporation.

Miller, W. et Norris, R. C. (1967). Entrance age and school success, Journal of School Psychology, 6, 61-78.

Ministère de l'éducation du Québec (1965). Règlement numéro 1. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1988). Dérogation à l'âge d'admission en maternelle et en première année pour l'année scolaire 1988-89: Guide d'analyse no.52. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1997). L'historique de l'octroi de dérogations à l'âge d'admission dans les commissions scolaires. Direction de la formation générale des jeunes.

Ministère de l'éducation du Québec (1998). Loi de l'instruction publique modifiée. Québec: Gouvernement du Québec.

Morrison, F. J., Smith, L. et Dow-Ehrensberger, M. (1995). Education and cognitive development: A natural experiment. Developmental Psychology, 31 (5), 789-799.

Obrzut, A., Nelson, R. B. et Obrzut, J. E. (1984). Early school entrance for intellectually superior children: An analysis. Psychology in the School, 21, 71-77.

Ouimet, M-F. (1984). Adaptation sociale et émotive des accélérateurs(es). Université du Québec à Montréal. Mémoire inédit.

Proctor, T. B., Black, K. N. et Feldhusen, J. F. (1986). Early admission of children to elementary school: A review of the research literature. Journal of Educational Research, 80, 70-76.

Proctor, T. B., Feldhusen, J. F. et Black, K. N. (1988). Guidelines for early admission of elementary school. Psychology in the School, 25, 41-43.

Reynolds, M. C., Birch, J. W. et Tuseth, A. A. (1962). Review of research on early admissions. In M. C. Reynolds (Ed.). Early school admission for mentally advanced children: A review of research and practice (pp.7-17). Washington, DC: Council for Exceptional Children.

Rodrique, W. (1991). Entrée précoce en maternelle: Adaptation et Réussite scolaire. Aylmer: Commission scolaire d'Aylmer.

Rogers, K. B. et Kimpston, R. D. (1992). Acceleration: What we do vs. what we know. Educational Leadership, 58-61.

Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S. et Bélanger, J. (1997). Validation du questionnaire Répertoire d'habiletés à l'école. Montréal: Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.

Sattler, J. M. (1992). Assessment of children (Revised and update Third edition). San Diego, CA 92175.

Shepard, L. et Smith, M. (1985). Boulder Valley Kindergarten Study: Retention Practices or retention Effects. Boulder, CO: Boulder Valley Public Schools.

Spivack, G. et Shure, M. B. (1982). The cognition of the social adjustment: Interpersonal cognitive problem-solving thinking. In B. B. Lahey et A. E. Kazdin (Eds.). Advances in Clinical Child Psychology, Vol. 5 (pp. 323-372). New York: Plenum Press.

Thompson, J. et Meyer, L. H. (1961). What research says about acceleration. Journal of Secondary Education, 36, 301-305.

Tremblay, R. E. et Desmarais-Gervais, L. (1985). Le Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire. Manuel d'utilisation. ERISH R.R. No 34.

Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, C. (1987). The preschool behavior questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomics classes. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-484.

Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. et Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire: Concurrent and predictive correlates. International Journal of Behavioral Development, 15(2), 227-245.

Tueman, M., Lynch, A. et Branthwaite, A. (1984). A factor analytic study of the McCarthy Scales of children's abilities. British Journal of Educational Psychology, 54, 331-335.

Weinstein, L. (1968-69). School entrance age and adjustment. Journal of School Psychology, 7, 20-28.

Weir, K. et Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, 357-374.

Winner, E. (1997). *Surdoués mythes et réalités*. Paris: Aubier.

Worcester, D. A. (1956). The education of children of above-average mentality. Lincoln: University of Nebraska Press.

Annexes

I-	Questionnaire-maison aux professionnels.....	X-XI
II-	Lettre aux parents des sujets.....	XII-XIII
III-	Questionnaire-maison aux parents des sujets.....	XIV-XVII

Annexe I

Questionnaire-maison aux professionnels

Isabelle Deschamps
Université de Montréal
École de Psycho-Éducation

Janvier 1998

Monsieur,
Madame,

Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire concernant la dérogation à l'âge d'admission au préscolaire selon la clause no.9 du Formulaire 52 (Ministère de l'Éducation , 1988), je souhaite recueillir de l'information sur les instruments de mesure, les modalités d'appoint ainsi que les critères de dérogation utilisés par les professionnels habilités à procéder aux évaluations pour fins de dérogation.

Je joins à cette lettre un tableau représentant les habiletés prises habituellement en considération lors de l'évaluation pour fins de dérogation. Les renseignements inclus dans ce tableau sont strictement confidentiels et je m'engage formellement à ne les utiliser que pour les fins de la recherche.

Votre participation est grandement appréciée. Pour de plus amples renseignements, n'hésitez pas à me contacter. J'ai joint une enveloppe affranchie pour le retour du questionnaire dûment rempli.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Isabelle Deschamps (psychoéducatrice)

Identification des instruments de mesure utilisés pour fins de dérogation (feuille à retourner)

Habilités Instruments de mesure Modalités d'appoint Critère/dérogation

Intellectuelles

Socio-affectives

Motricité globale

Motricité fine

Autres

Commentaires

Merci de votre collaboration,

Isabelle Deschamps

Annexe II

Lettre aux parents des sujets

Isabelle Deschamps
Université de Montréal
École de Psycho-Éducation

Chers parents,

Votre enfant a débuté sa première année en septembre. Vous n'êtes pas sans savoir que la réussite scolaire implique un ensemble d'habiletés (intellectuelles, sociales, affectives et psychomotrices). Même si les enfants ont soif de connaissances, chacun a son propre rythme d'apprentissage.

En tant qu'étudiante à la maîtrise en psycho-éducation à l'Université de Montréal, je suis préoccupée par l'implantation de programmes respectant le rythme d'apprentissage des enfants. Pour mener à terme mon projet, j'ai besoin d'avoir un aperçu des habiletés intellectuelles, socio-affectives et psychomotrices d'enfants fréquentant la première année du primaire. Une rencontre avec votre enfant serait alors prévue après la période des fêtes.

La présente est pour vous demander la permission d'inclure votre enfant dans ce projet de recherche. Advenant une réponse positive de votre part, je vous ferai parvenir un bref questionnaire qui devra être retourné à l'école (dans son enveloppe) le plus tôt possible. Les renseignements inclus dans ce questionnaire sont strictement confidentiels et je m'engage formellement à ne les utiliser que pour les fins de recherche. Si vous désirez

de plus amples renseignements et/ou une aide pour remplir le questionnaire, n'hésitez pas à me rejoindre à mon domicile. Votre participation ainsi que celle de votre enfant seraient grandement appréciées puisque les conclusions de mon travail devraient contribuer à l'implantation de services susceptibles d'offrir à chaque enfant une éducation qui répond adéquatement à leurs besoins individuels.

Bien à vous,

Isabelle Deschamps

Coupon réponse
(À retourner à l'école d'ici 5 jours)

J'accepte que mon enfant soit inclus dans ce projet de recherche

Signature (parent) _____

Nom de l'enfant _____

Annexe III

Questionnaire-maison aux parents des sujets

Questionnaire aux parents des enfants admis précocement au préscolaire1- INFORMATIONS SUR L'ENFANT

Nom et prénom de l'enfant: _____

Date de naissance (Jour/Mois/Année): _____

Sexe: F M Citoyenneté: Canadienne
Autres _____

Rang dans la famille: _____

Expérience préscolaire dans un centre:A) En garderie: oui non
Si oui, nombre de mois de

fréquentation: _____

B) En milieu éducatif (pré-maternelle éducative): oui non
Si oui, nombre de mois de

fréquentation: _____

2- INFORMATIONS SUR L'ÉVALUATION POUR FINS DE DÉROGATION SCOLAIRE Les informations demandées ont pour objectif de connaître quels instruments de mesure ont été utilisés par les évaluateurs.

Nom de l'évaluateur ou de l'organisme: _____

Occupation professionnelle de l'évaluateur:

- psychologue - travailleur social - psychoéducateur

- autres _____

3- INFORMATIONS SUR LES PARENTS OU TITULAIRES DE L'ENFANT**MÈRE OU TITULAIRE**

Nom et prénom: _____

Date de naissance (Jour/Mois/Année): _____

Occupation:

(Soyez le plus précis possible en indiquant l'emploi et l'endroit)

-Exemples:	<u>Emplois</u> rénovateur rénovateur vendeur vendeur	<u>Endroits</u> Hydro-Québec (multinationale) à mon compte magasin de soulier assurances (petite et moyenne entreprise (PME))
-------------------	---	---

Emploi: _____ Endroit: _____

PÈRE OU TITULAIRE

Nom et prénom: _____

Date de naissance (Jour/Mois/Année): _____

Occupation:

(Voir occupation pour la mère; mêmes principes et exemples)

Emploi: _____ Endroit: _____

Merci de votre collaboration!**Isabelle Deschamps**

Questionnaire aux parents des enfants admis au préscolaire à un âge réglementaire

1- INFORMATIONS SUR L'ENFANT

Nom et prénom de l'enfant: _____

Date de naissance (Jour/Mois/Année): _____

Sexe: F M

Citoyenneté: Canadienne
Autres _____

Rang dans la famille: _____

Expérience préscolaire dans un centre:

A) En garderie: oui non
Si oui, nombre de mois de

fréquentation: _____

B) En milieu éducatif (pré-maternelle éducative): oui non
Si oui, nombre de mois de

fréquentation: _____

2- INFORMATIONS SUR LES PARENTS OU TITULAIRES DE L'ENFANT

MÈRE OU TITULAIRE

Nom et prénom: _____

Date de naissance (Jour/Mois/Année): _____

Occupation:

(Soyez le plus précis possible en indiquant l'emploi et l'endroit)

-Exemples:	<u>Emplois</u> rénovateur rénovateur vendeur vendeur	<u>Endroits</u> Hydro-Québec (multinationale) à mon compte magasin de soulier assurances (petite et moyenne entreprise (PME))
-------------------	---	---

Emploi: _____ **Endroit:** _____

PÈRE OU TITULAIRE

Nom et prénom: _____

Date de naissance (Jour/Mois/Année): _____

Occupation:

(Voir occupation pour la mère; mêmes principes et exemples)

Emploi: _____ **Endroit:** _____

Merci de votre collaboration!

Isabelle Deschamps

2000 (122) 1-1