

**Le rôle des composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes**

**The impact of quality components of the early childhood education environment on the school readiness of children from immigrant families**

**El rol de los componentes de calidad del entorno educativo del jardín infantil en la preparación escolar de los niños de familias inmigrantes**

Sabrina Bolduc et Suzanne Manningham

Volume 23, numéro 2, 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085362ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085362ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bolduc, S. & Manningham, S. (2021). Le rôle des composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 28–52. <https://doi.org/10.7202/1085362ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une recension systématique de 23 articles scientifiques, essentiellement américains, portant sur le rôle des composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. Les résultats révèlent que la formation du personnel, les interactions adulte-enfants et celles entre les pairs et le programme éducatif constituent les principales composantes de la qualité de l'environnement éducatif pouvant favoriser leurs apprentissages. À ces composantes s'ajoute le contexte qui influence la qualité de l'environnement éducatif et la préparation scolaire. Cette recension des écrits souligne l'importance des pratiques sensibles à la langue et à la culture des enfants sur leur préparation scolaire.

nouveaux cahiers

**NERÉ**

de la recherche en éducation

VOLUME 23  
n° 2 | 2021



## Dans ce numéro...

**Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation**

Margault Sacré, Dominique Lafontaine et Marie-Christine Toczek

**Le rôle des composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes**

Sabrina Bolduc et Suzanne Manningham

**Pensée sociale et adaptation socioscolaire en classe d'éducation préscolaire 5 ans: portrait d'enfants québécois à l'aube de leur parcours scolaire**

Sarah Landry, Caroline Bouchard et Pierre Pagé

... et trois autres articles

**UDS** Université de  
Sherbrooke

# Le rôle des composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes

Sabrina Bolduc  
Suzanne Manningham  
Université Laval

## Résumé

Cet article présente les résultats d'une recension systématique de 23 articles scientifiques, essentiellement américains, portant sur le rôle des composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. Les résultats révèlent que la formation du personnel, les interactions adulte-enfants et celles entre les pairs et le programme éducatif constituent les principales composantes de la qualité de l'environnement éducatif pouvant favoriser leurs apprentissages. À ces composantes s'ajoute le contexte qui influence la qualité de l'environnement éducatif et la préparation scolaire. Cette recension des écrits souligne l'importance des pratiques sensibles à la langue et à la culture des enfants sur leur préparation scolaire.

## Mots-clés

qualité éducative, service de garde, préparation scolaire, enfants immigrants, recension des écrits

## **The impact of quality components of the early childhood education environment on the school readiness of children from immigrant families**

### **Abstract**

This article presents the results of a systematic review of 23 academic articles, mainly American, addressing the impact of quality components of the early childhood education environment on the school readiness of children from immigrant families. The results show that staff training, adult-child and peer-to-peer interaction, and the education program are the main quality components of the education environment that can support their learning. Another quality component is the context, which influences the quality of the education environment and school readiness. This literature review underscores the importance of language- and culturally sensitive practices for children's school readiness.

### **Keywords**

education quality, daycare, school readiness, immigrant children, review

## **El rol de los componentes de calidad del entorno educativo del jardín infantil en la preparación escolar de los niños de familias inmigrantes**

### **Resumen**

Este artículo presenta los resultados de una revisión sistemática de 23 artículos científicos, principalmente americanos, que abordan el papel de los componentes de calidad del entorno educativo en el jardín infantil en la preparación escolar de los niños de familias inmigrantes. Los resultados revelan que la formación del personal, las interacciones entre adultos y niños, y el programa educativo constituyen los principales componentes de la calidad del entorno educativo que pueden apoyar los aprendizajes de estos niños. A estos componentes se suma el contexto, el cual influye la calidad del entorno educativo y la preparación escolar. Esta revisión bibliográfica, destaca la importancia de las prácticas sensibles a la lengua y a la cultura de los niños en su preparación para la escuela.

### **Palabras claves**

calidad educativa, jardín infantil, preparación escolar, niños inmigrantes, recopilación bibliográfica

# 1. Introduction et problématique

Les études québécoises en matière de préparation scolaire montrent que les enfants issus de familles immigrantes, notamment ceux dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, sont plus à risque de présenter un retard sur le plan des apprentissages lors de l'entrée à l'école (Boucheron, Durand, Fournier et Lavoie, 2012; Simard, Lavoie et Audet, 2018). Ce retard peut prendre la forme d'une faible performance sur les plans cognitif et langagier (Boucheron *et al.*, 2012; Simard *et al.*, 2018). De manière générale, les enfants qui présentent un faible niveau de développement à la maternelle sont plus susceptibles d'avoir de moins bons rendements scolaires en première année du primaire (Lemelin et Boivin, 2007), et ultérieurement, d'échouer leurs épreuves ministérielles de français en sixième année (Desrosiers et Tétreault, 2012). Plusieurs études nord-américaines rapportent que la fréquentation d'un service de garde éducatif à l'enfance (SGEE) de qualité est bénéfique pour le développement de tous les enfants (Côté, Mongeau, Japel, Xu, Séguin et Tremblay, 2013; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, ... Howes, 2008). Certaines chercheuses précisent toutefois que la fréquentation d'un SGEE de qualité permet aux enfants issus de familles immigrantes d'être mieux préparés pour l'école (Magnuson, Lahaie et Waldfogel, 2006; Votruba-Dzral, Levine Coley, Collins et Miller, 2015). Cette fréquentation leur permet non seulement d'améliorer leur maîtrise de la langue de scolarisation de la société d'accueil, mais également leurs compétences de base en lecture et en mathématiques. Pour d'autres chercheurs américains, elle améliore leur capacité à s'autoréguler et à prendre des initiatives (Yazejian, Bryant, Freel, Burchinal et Educare Learning Network Investigative Team, 2015). Au Québec, quelques études se sont intéressées à la qualité de l'environnement éducatif des SGEE (Fournier et Drouin, 2004; Gingras, Lavoie et Audet, 2015); d'autres se sont centrées sur la préparation scolaire des enfants (Boucheron, Durand, Goulet et Laurin, 2008; Simard *et al.*, 2018). Une seule étude a examiné les effets de la fréquentation ou de la non-fréquentation d'un SGEE ou d'une prématernelle sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes (Guay, Laurin, Léonard, Fournier

et Bigras, 2018). Or, aucune de ces études n'a examiné le lien entre la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance et la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. Il est donc pertinent de recenser les écrits scientifiques à ce sujet.

## 2. Cadre conceptuel

La qualité d'un environnement éducatif à la petite enfance repose sur deux dimensions. La qualité structurelle renvoie aux réglementations définies par les instances gouvernementales en matière d'espace intérieur et de mobilier; de ratio adulte-enfants et de nombre total d'enfants dans le groupe; et de formation et d'expérience du personnel (Hartman, Warash, Curtis et Day Hirst, 2016). Ces caractéristiques structurelles constituent les conditions environnementales mises en place par l'adulte pour favoriser le développement global des enfants (Slot, Bleses, Justice, Markussen-Brown et Højen, 2018). La qualité du processus éducatif correspond à la nature des expériences interactives que vivent les enfants dans l'environnement éducatif par le biais d'interactions avec l'adulte et leurs pairs, et le choix du matériel et des activités mis à leur disposition (Philips, Mekos, Scarr, McCartney et Abbott-Shim, 2001). Les adultes offrant des expériences interactives positives font preuve de chaleur et de sensibilité. Ils sont en mesure d'organiser l'environnement physique et social de manière à répondre aux besoins développementaux des enfants (Bigras, Bouchard, Cantin, Brunson, Coutu, Lemay, ... Charron, 2010; Manningham et Vaillant, 2017). Pour les familles immigrantes, une facilité d'accès au SGEE (coût, proximité), une bonne communication entre le personnel et les parents et une grande sensibilité culturelle<sup>1</sup> du personnel sont d'autres critères de qualité (da Silva et Wise, 2006). Quant à la préparation scolaire, il s'agit d'un construit multidimensionnel correspondant au niveau de développement à partir duquel un enfant est en mesure de réaliser des apprentissages spécifiques à son groupe d'âge et d'assimiler un programme éducatif en vue de satisfaire aux exigences scolaires (Lewit et Schuurmann Baker, 1995). La préparation scolaire s'exprime en termes d'attitudes positives envers l'apprentissage et de compétences physiques, cognitives, sociales et émotionnelles que l'enfant doit avoir acquises lors de l'entrée à l'école en fonction de normes développementales prédéfinies (National Association for the Education of Young Children, 2009). Des instruments de mesure standardisés évaluant l'état de préparation scolaire des groupes d'enfants

---

1 Réfère «à la volonté, à la capacité et à la sensibilité nécessaires pour comprendre des personnes d'origines différentes» (Finnish Institute for Health and Welfare, 2021, paragr. 4).

qui entrent à l'école selon les domaines de développement cognitif et langagier, socioaffectif, et physique et moteur ont été élaborés (Janus et Offord, 2007).

### 3. Méthodologie

L'objectif de recherche vise à recenser les écrits scientifiques portant sur le rôle des composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. L'environnement éducatif renvoie ici aux SGEE ou aux prématernelles. Des bases de données uniquement francophones sont d'abord consultées (CAIRN INFO, Érudit), mais aucun résultat aborde spécifiquement la qualité de l'environnement éducatif et la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. Les bases de données couvrant la littérature canadienne et internationale et permettant de répondre à l'objectif de recherche sont ERIC, Education Source, Child Development and Adolescent Studies, Family and Society Studies Worldwide, Psychology and Behavioral Sciences Collection et PsycINFO. L'équation de recherche inclut quatre groupes de mots-clés:

- 1) la qualité éducative et ses composantes (*quality, curriculum, program, environment, activities, materials, training, ratio, group size, class size, relationship, interactions, attitudes, sensitivity, responsiveness*).
- 2) l'environnement éducatif à la petite enfance (*early childhood care and education, child care, day care, center-based center, center care, preschool, prekindergarten, Head Start*).
- 3) la préparation scolaire et ses domaines de développement (*school readiness, readiness for school, kindergarten readiness, school entry, academic skills, achievement, proficiency, cognitive, literacy, reading, language, social, socioemotional, math, child outcomes, child development*).
- 4) les populations immigrantes et allophones (*children of immigrants, children of immigrant families, immigrant parents, immigrant families, immigrants, dual language learners, language minorities, racial differences, english language learners, english limited proficiency*).

La recherche documentaire s'est déroulée à l'automne 2019. Les articles retenues reposent sur cinq critères d'inclusion: 1) traiter à la fois d'une composante de la qualité de l'environnement éducatif et d'un ou de plusieurs domaines de développement de la préparation scolaire; 2) cibler spécifiquement la clientèle immigrante et/ou allophone âgée de 3 à 5 ans; 3) faire l'objet d'un comité de révision par les pairs; 4) être rédigés en anglais ou en français; et 5) être accessibles par le biais des ressources électroniques de la bibliothèque de l'Université Laval. Tous les articles répondant à ces critères d'inclusion sont considérés sans égard aux dates de publication, en raison du nombre restreint d'études sur le sujet. Ces critères d'inclusion permettent de recenser 50 articles au premier tri à partir de la lecture des titres, des résumés et des mots-clés. Un deuxième tri est réalisé en prenant en compte ces mêmes critères d'inclusion, mais cette fois-ci, à partir de la lecture du texte intégral des articles. Au final, 23 articles publiés entre 1998 et 2019 sont retenus. Les articles sont essentiellement des publications américaines ( $N = 22$ ), sauf un article provenant de l'Angleterre.

## 4. Résultats

Les résultats de la recension des écrits sont présentés en fonction des composantes de la qualité de l'environnement éducatif liées à la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. La majorité des études ne précisent pas le statut d'immigrant ou de non-immigrant des enfants. Elles se centrent principalement sur les enfants allophones, c'est-à-dire ceux dont la langue d'usage n'est pas la langue de scolarisation de la société d'accueil. Tous les enfants faisant partie des études vivent aux États-Unis, à l'exception d'une étude où ils vivent en Angleterre (Dockrell, Stuart et King, 2010). Les tests utilisés pour évaluer la préparation scolaire des enfants et la qualité de l'environnement éducatif sont standardisés et varient d'une étude à une autre. Les composantes abordées sont la formation du personnel, les interactions adulte-enfants et celles entre les pairs et le programme éducatif. Une composante additionnelle est répertoriée. Il s'agit du contexte propre à l'environnement éducatif. Les caractéristiques méthodologiques et les principaux résultats des articles sont exposés dans le tableau 1. L'analyse des résultats se fait dans la section «Discussion».

### 4.1 Formation du personnel

Un article examine l'efficacité d'un programme de développement professionnel sur les pratiques du personnel (*Nuestros Niños School Readiness*) sur le développement cognitif et langagier et le développement socioaffectif des enfants allophones (Castro, Gillanders, Franco, Bryant,

Zepeda, Willoughby et Méndez, 2017). Un article examine le lien entre le nombre d'heures de formation et d'années d'expérience du personnel et le développement cognitif et langagier des enfants allophones (Ramírez, Lopez et Ferron, 2019) tandis qu'un article examine le rôle des pratiques du personnel sensibles à la langue et à la culture des enfants sur le développement langagier des enfants allophones (Edyburn, Quirk et Oliva-Olson, 2019).

## 4.2 Interactions adulte-enfants et interactions entre les pairs

Un article examine le lien entre la langue d'enseignement et le développement langagier des enfants allophones (Raikes, White, Green, Burchinal, Kainz, Horm, ... Greenfield, 2019). Un article compare l'efficacité de deux approches d'enseignement du vocabulaire (explicite et implicite) sur le développement cognitif et langagier des enfants allophones (Roberts, Vadasy et Sanders, 2019). Cinq articles documentent la nature des interactions adulte-enfants (Franco, Bryant, Gillanders, Castro, Zepeda et Willoughby, 2019; Gillanders, 2007; Hindman et Wasik, 2015; Loreen, 2015) et celles entre les pairs (Dominguez et Trawick-Smith, 2018; Loreen, 2015) quant au développement langagier des enfants allophones.

## 4.3 Programme éducatif

Un article examine l'efficacité du programme éducatif *Early Reading First*<sup>2</sup> sur le développement cognitif et langagier des enfants allophones (Wilson, Dickinson et Wells Rowe, 2013). Un article compare l'efficacité de deux approches éducatives (monolingue vs bilingue) sur le développement cognitif et langagier des enfants allophones (Barnett, Yarosz, Thomas, Jung et Blanco, 2007). Un autre article compare les effets de trois conditions d'application du programme éducatif sur leur développement langagier: l'intervention *Talking Talk* (recours à des activités éducatives variées), la lecture de livres d'histoires et le programme éducatif régulier (Dockrell *et al.*, 2010). Trois articles examinent le rôle de la participation au programme éducatif *Head Start*<sup>3</sup> sur le développement cognitif et langagier des enfants issus de familles immigrantes (Currie et Duncan, 1999; Magnuson *et al.*, 2006; Uchikoshi, 2006).

---

2 Encourage le développement cognitif et langagier, notamment la littératie, des enfants de familles à faible revenu.

3 Promeut la santé, l'implication parentale et la préparation scolaire des enfants de familles à faible revenu.

## 4.4 Contexte de l'environnement éducatif

Trois articles examinent le rôle du contexte de l'environnement éducatif sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. Un des articles se centre sur le contexte sociolinguistique (langue d'enseignement, proportion d'enfants allophones) et le développement langagier des enfants allophones (Garcia, 2018). Un article s'intéresse au contexte sociodémographique (p. ex., proportion d'enfants dont la mère détient un diplôme d'études secondaires) sur le développement cognitif et langagier et le développement socioaffectif des enfants (Lee, Loeb et Lubeck, 1998). Un article porte sur le contexte socioéconomique (p. ex., disponibilité des ressources) par rapport au développement langagier des enfants issus de familles immigrantes (McCoy, Morris Connors Gomez et Yoshikawa, 2016).

Tableau 1

Caractéristiques méthodologiques et principaux résultats des articles recensés

Auteur(s)/ année	Participants/méthode	Principaux résultats
Formation du personnel		
Castro et al. (2017)	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 340 enfants hispanophones âgés de 4 ans</p> <p>N = 56 enseignants</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis expérimental avant-après avec groupes expérimental et de contrôle</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et expressif, numératie et littératie en anglais et en espagnol</li> <li>• Compétences socioaffectives</li> <li>• Qualité globale des pratiques en classe (CLASS; Pianta et al., 2008) et qualité des pratiques ciblant les enfants allophones (ELLCO; Castro, 2005) (LISn; Sprachman et al., 2009)</li> </ul>	<p>Le programme de développement professionnel <i>Nuestros Niños School Readiness</i> a des effets positifs sur les deux types de qualité.</p> <p>Les enfants allophones du groupe expérimental montrent un vocabulaire expressif en anglais supérieur et un meilleur fonctionnement en classe (moins de colère et d'agressivité).</p> <p>Leur vocabulaire réceptif et leurs compétences en numératie et en littératie sont supérieurs lorsqu'ils sont évalués en espagnol.</p>
Edyburn et al. (2019)	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 46 enfants hispanophones âgés de 3 à 5 ans</p> <p>N = 7 enseignants latinos bilingues</p>	<p>Les perceptions des enseignants au sujet de leurs pratiques sont:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'apprentissage de l'anglais est primordial pour les enfants;</li> </ul>

<p>Edyburn et al. (2019) (suite)</p>	<p><b>Approche mixte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis mixte simultané avec triangulation</li> </ul> <p><b>Entrevues semi-dirigées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiques des enseignants sensibles à la langue et à la culture des enfants</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité éducative (CLASS) (CASEBA; Freedson et al., 2009)</li> <li>• Vocabulaire réceptif en anglais et en espagnol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leur formation initiale et continue doit avoir un volet culturel;</li> <li>• la collaboration entre professionnels est souhaitée.</li> </ul> <p>Les résultats montrent qu'un environnement éducatif de haute qualité, un enseignement bilingue et des pratiques sensibles à la langue et à la culture des enfants sont associés positivement au vocabulaire réceptif bilingue des enfants allophones.</p>
<p>Ramírez et al. (2019)</p>	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 217 enfants hispanophones âgés de 4 ans</p> <p>N = 66 enseignants</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélationnel</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif, littératie et numératie en anglais et en espagnol</li> </ul> <p><b>Éléments considérés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre d'heures de formation et nombre d'années d'expérience des enseignants</li> <li>• Pratiques des enseignants sensibles à la langue et à la culture des enfants</li> </ul>	<p>Le nombre d'heures de formation des enseignants influence significativement et positivement les résultats des enfants allophones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vocabulaire et littératie en espagnol;</li> <li>• vocabulaire, littératie et numératie en anglais.</li> </ul> <p>Le nombre d'années d'expérience des enseignants influence positivement la littératie en anglais des enfants allophones.</p> <p>Les pratiques des enseignants sensibles à la langue et à la culture des enfants influencent positivement le vocabulaire réceptif et la littératie en anglais des enfants allophones.</p>
<p><b>Interactions adulte-enfants et entre les pairs</b></p>		
<p>Dominguez et Trawick-Smith (2018)</p>	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 8 enfants âgés de 3-4 ans, dont la moitié sont des enfants allophones</p> <p><b>Approche mixte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis mixte séquentiel exploratoire</li> </ul>	<p>Les enfants allophones comparativement aux enfants non allophones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jouent et parlent moins fréquemment avec leurs pairs;</li> </ul>

<p>Dominguez et Trawick-Smith (2018) (suite)</p>	<p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Niveau de participation sociale des enfants allophones</li> </ul> <p><b>Observations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interactions entre les pairs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interagissent de manière moins soutenue et positive avec leurs pairs non allophones;</li> <li>dépendent davantage de leur enseignant pour accompagner leurs jeux libres avec leurs pairs non allophones.</li> </ul>
<p>Franco et al. (2019)</p>	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 341 enfants hispanophones âgés de 4 ans N = 104 enseignants</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Devis descriptif corrélationnel</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulaire réceptif et expressif en anglais et en espagnol</li> <li>Quantité et qualité du langage utilisé par les enseignants (LISn)</li> </ul>	<p>Que ce soit dans leur langue maternelle ou dans leur langue de scolarisation, les enfants allophones ont des interactions langagières plus fréquentes avec leurs pairs qu'avec leur enseignant.</p> <p>Les enseignants utilisent davantage des consignes et explications simples plutôt que complexes auprès des enfants allophones.</p>
<p>Freedson (2008)</p>	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 53 enfants hispanophones âgés de 4 ans N = 6 enseignants</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Devis descriptif corrélationnel</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulaire réceptif en anglais et en espagnol</li> </ul> <p><b>Observations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pratiques de soutien langagier des enseignants</li> </ul>	<p>Les enfants qui font les gains langagiers les plus importants en espagnol ont des enseignants qui encouragent fortement le développement de l'espagnol par des pratiques pédagogiques variées (p. ex., livres, discussion).</p> <p>Les enfants qui font les gains langagiers les plus importants en anglais ont des enseignants qui encouragent leur participation en anglais tout en leur offrant de l'aide en espagnol.</p>
<p>Gillanders (2007)</p>	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 16 enfants allophones d'origines variées (latines, africaines et asiatiques) âgés de 4 ans N = 1 enseignant</p> <p><b>Approche mixte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Devis mixte simultané avec triangulation</li> </ul>	<p>L'utilisation de l'espagnol et du modelage par l'enseignant comme stratégies d'apprentissage favorisent les interactions entre les enfants allophones et non allophones.</p>

<p>Gillanders (2007) (suite)</p>	<p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif en anglais</li> </ul> <p><b>Observations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégies de l'enseignant</li> <li>• Comportements des enfants</li> </ul>	<p>Combinées aux interactions avec des pairs non allophones, ces stratégies entraînent des gains langagiers en anglais et en espagnol chez les enfants hispanophones.</p>
<p>Hindman et Wasik (2015)</p>	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 655 enfants hispanophones âgés de 4 à 5 ans</p> <p>N = 173 enseignants</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis corrélationnel prédictif</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif en anglais et en espagnol</li> <li>• Qualité de la langue d'enseignement (CLASS)</li> <li>• Fréquence d'enseignement du vocabulaire: nombre de fois par jour, par semaine ou par mois.</li> </ul>	<p>La langue parlée à la maison est associée aux compétences initiales en anglais.</p> <p>La qualité de la langue d'enseignement (consignes, explications et rétroactions précises et détaillées) favorise le développement du vocabulaire en espagnol et en anglais (prédicteur positif).</p> <p>Plus la fréquence d'enseignement du vocabulaire est élevée, plus l'acquisition du vocabulaire en espagnol et en anglais est lente (prédicteur négatif).</p>
<p>Lipsky (2013)</p>	<p><b>Participants</b></p> <p>N = 210 enfants âgés de 3 à 5 ans ayant un bagage culturel et linguistique varié</p> <p>N = 23 enseignants</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis corrélationnel prédictif</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif en anglais</li> </ul> <p><b>Observations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégies d'enseignement du vocabulaire (p. ex, définir des mots, pointer des images, discuter de l'écriture des mots)</li> <li>• Complexité de la langue des livres d'histoires choisis</li> </ul>	<p>Les stratégies utilisées par l'enseignant lors de la lecture de livres d'histoires influencent positivement le développement du vocabulaire des enfants qui ne maîtrisent pas ou peu l'anglais à leur arrivée à la prématernelle.</p> <p>Le statut d'enfant allophone est lié à une acquisition plus lente du vocabulaire (prédicteur négatif), alors que l'âge prédit un développement plus rapide du vocabulaire (prédicteur positif).</p>

<p>Loreen (2015)</p>	<p><b>Participants</b>  N = 24 enfants hispanophones âgés de 3 à 4 ans  N = 7 enseignants</p> <p><b>Approche qualitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis qualitatif - étude de cas</li> </ul> <p><b>Entrevues semi-dirigées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiques de soutien langagier des enseignants</li> </ul> <p><b>Observations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions enseignant-enfants</li> </ul>	<p>En référence aux pratiques de soutien langagier des enseignants:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les interactions avec les pairs sont les moins utilisées;</li> <li>• le modelage langagier et l'analyse de structures de phrases sont les plus utilisés auprès des enfants qui maîtrisent peu l'anglais;</li> <li>• les conversations élaborées sont les plus utilisées auprès des enfants qui maîtrisent davantage l'anglais.</li> </ul>
<p>Raikes et al. (2019)</p>	<p><b>Participants</b>  N = 1961 enfants, majoritairement hispanophones, âgés de 4 à 5 ans</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélationnel</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif en anglais et en espagnol</li> <li>• Qualité globale de l'environnement éducatif (ECERS-R, Harms et al., 2005) (ITERS-R; Harms et al., 2006)</li> </ul> <p><b>Éléments considérés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données sociodémographiques des enfants</li> <li>• Utilisation de la langue parlée à la maison</li> </ul>	<p>Plus le nombre d'enfants hispanophones est élevé, plus l'enseignant recourt à l'anglais et à l'espagnol.</p> <p>La qualité globale de l'environnement éducatif est plus faible lorsque l'enseignant utilise peu ou pas l'espagnol.</p> <p>Peu importe l'usage que l'enseignant fait de l'anglais et l'espagnol, le vocabulaire réceptif des enfants progresse dans les deux langues. Si l'enseignant recourt davantage à l'espagnol, le vocabulaire réceptif des enfants est significativement plus élevé dans cette langue.</p>
<p>Reilly et al. (2019)</p>	<p><b>Participants</b>  N = 1151 enfants âgés de 3 à 4 ans, dont 455 enfants allophones</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélationnel</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité des interactions enseignant-enfants (CLASS)</li> <li>• Vocabulaire réceptif et expressif et littératie en anglais</li> </ul>	<p>Un soutien à l'apprentissage constant (encouragement à la compréhension de divers concepts, exposition à des usages variés de la langue) et une gestion de classe modérée (ni trop permissive ni trop autoritaire) favorisent des gains supérieurs du vocabulaire réceptif et de la littératie.</p>

<p>Reilly et al. (2019) (suite)</p>	<p><b>Élément considéré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalités d'activités</li> </ul>	<p>Un soutien émotionnel constant (sensibilité à l'égard des enfants, climat de classe positif) et une gestion de classe modérée favorisent des gains supérieurs du vocabulaire réceptif et de la littératie.</p> <p>Plus les activités sont dirigées par l'enseignant, plus les gains en littératie augmentent.</p> <p>Plus les activités sont à l'initiative des enfants, plus le développement du vocabulaire réceptif s'accroît.</p>
<p>Roberts et al. (2019)</p>	<p><b>Participants</b> N = 127 enfants âgés de 3-4 ans, comprenant 48 enfants allophones</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis préexpérimental avant-après avec deux groupes uniques</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et littératie en anglais</li> </ul> <p><b>Observations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau d'engagement des enfants pendant l'enseignement</li> </ul>	<p>Les deux approches d'enseignement du vocabulaire favorisent des gains langagiers chez les enfants.</p> <p>L'enseignement explicite (lettres/sons de manière isolée) comparativement à l'enseignement implicite (lecture de livres d'histoires) favorise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un développement langagier supérieur, indépendamment du statut d'allophone;</li> <li>• un niveau d'engagement significativement supérieur.</li> </ul>
<p>White et al. (2019)</p>	<p><b>Participants</b> N = 411 enfants hispanophones âgés de 3 à 5 ans</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélational</li> </ul>	<p>Un soutien à l'apprentissage constant favorise des gains supérieurs du vocabulaire réceptif et expressif en anglais, des fonctions exécutives et des compétences de base en science.</p>

<p>White et al. (2019) (suite)</p>	<p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité des interactions enseignant-enfants (CASEBA) (CLASS)</li> <li>• Vocabulaire réceptif et expressif en anglais et en espagnol</li> <li>• Fonctions exécutives et compétences de base en science</li> </ul>	<p>Plus l'enseignant fait preuve de soutien émotionnel, plus il tend à recourir à l'espagnol, favorisant ainsi le développement du vocabulaire réceptif et expressif en espagnol, des fonctions exécutives et des compétences de base en science.</p>
<p><b>Programme éducatif</b></p>		
<p>Barnett et al. (2007)</p>	<p><b>Participants</b> N = 131 enfants âgés de 3 à 4 ans, dont 57 % hispanophones, 37 % anglophones et 5 % parlant une langue tierce</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis expérimental avant-après avec groupes expérimental et de contrôle</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et littératie en anglais et en espagnol</li> <li>• Numératie</li> </ul>	<p>Peu importe l'approche éducative du programme (monolingue ou bilingue), les enfants font des gains sur les plans du vocabulaire réceptif et de la littératie en anglais et en espagnol, et de la numératie.</p> <p>Les effets de l'approche éducative bilingue sont toutefois plus marqués en ce qui concerne le vocabulaire réceptif en anglais et en espagnol.</p>
<p>Currie et Duncan (1999)</p>	<p><b>Participants</b> N = 750 enfants latinos âgés de 5 ans issus de 324 familles</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélational</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et littératie en anglais</li> <li>• Numératie</li> </ul> <p><b>Comparaisons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fratrie</li> <li>• Origine ethnique</li> </ul>	<p>Les enfants qui participent au programme éducatif <i>Head Start</i> sont mieux préparés pour l'école que les frères et sœurs qui n'y participent pas.</p> <p>La participation au programme éducatif <i>Head Start</i> comble 25 % de l'écart entre les enfants latinos et les enfants blancs en matière de préparation scolaire, et 33 % de l'écart lié à la probabilité de redoublement.</p> <p>Les enfants d'origine mexicaine bénéficient davantage du programme éducatif <i>Head Start</i> que les enfants d'origine portoricaine par rapport à leurs frères et sœurs qui n'y participent pas.</p>

<p>Dockrell et al. (2010)</p>	<p><b>Participants</b> N = 142 enfants allophones âgés de 4 ans</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis quasi expérimental avant-après avec deux groupes expérimentaux et un groupe de contrôle non équivalents</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et expressif en anglais</li> <li>• Compétences narratives en anglais</li> </ul>	<p>L'exposition à l'intervention <i>Talking Talk</i> (activités éducatives variées) améliore davantage le développement langagier des enfants allophones que les deux autres conditions d'application du programme éducatif (à l'exception des compétences narratives). L'exposition à l'intervention axée exclusivement sur la lecture de livres d'histoires améliore davantage la capacité des enfants allophones à répéter des phrases que l'exposition au programme éducatif régulier.</p>
<p>Magnuson et al. (2006)</p>	<p><b>Participants</b> N = 12 626 enfants âgés de 5 ans et d'ethnicités variées (Blancs, Noirs, Latins et Asiatiques)</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélationnel</li> </ul> <p><b>Aspects mesurés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et littératie en anglais</li> <li>• Numératie</li> </ul> <p><b>Élément considéré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données sociodémographiques de l'enfant et sa famille</li> </ul>	<p>Les enfants dont les mères sont nées à l'extérieur du pays sont moins susceptibles que les autres enfants d'être inscrits dans un programme éducatif avant l'entrée à l'école. Les enfants natifs du pays et les enfants immigrants présentent des compétences en numératie et en littératie supérieures aux autres enfants lorsqu'ils ont fréquenté un programme éducatif de type prématernelle. La participation au programme <i>Head Start</i> améliore la maîtrise de l'anglais chez les enfants immigrants dont la mère n'a pas terminé ses études secondaires.</p>

<p>Uchikoshi (2006)</p>	<p><b>Participants</b> N = 150 enfants âgés de 5 ans</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis corrélational prédictif</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et expressif en anglais</li> </ul> <p><b>Éléments considérés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données sociodémographiques de l'enfant et sa famille</li> <li>• Participation à un programme éducatif à la petite enfance</li> <li>• Activités axées sur la littératie à la maison</li> </ul>	<p>Les enfants allophones nés à l'extérieur des États-Unis ont un vocabulaire réceptif et expressif inférieur aux enfants natifs du pays. Lorsqu'ils ont immigré récemment, l'acquisition du vocabulaire est plus ardue.</p> <p>Les enfants qui ont participé à un programme éducatif à la petite enfance présentent un vocabulaire expressif supérieur aux enfants qui n'y ont pas participé.</p> <p>Le nombre total de livres à la maison, le niveau de scolarité des parents et le niveau de revenu familial sont associés significativement à l'acquisition du vocabulaire expressif.</p>
<p>Wilson et al. (2013)</p>	<p><b>Participants</b> N = 919 enfants âgés de 4 ans et d'origines variées (latines, arabes et africaines)</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis quasi expérimental - séries temporelles avec groupes expérimentaux et de contrôle</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et expressif et littératie en anglais</li> </ul>	<p>Les enfants allophones qui ont participé au programme éducatif <i>Early Reading First</i> présentent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des compétences en littératie équivalentes ou supérieures à leurs pairs non allophones;</li> <li>• un vocabulaire réceptif et expressif en anglais nettement supérieur à celui des enfants allophones qui n'ont pas participé au programme éducatif.</li> </ul>
<p><b>Contexte de l'environnement éducatif</b></p>		
<p>Garcia (2018)</p>	<p><b>Participants</b> N = 531 enfants hispanophones âgés en moyenne de 4 ans</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélational</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif en anglais et en espagnol</li> </ul>	<p>Les enfants allophones recevant un enseignement bilingue ont un vocabulaire réceptif en anglais semblable à ceux recevant un enseignement exclusivement en anglais.</p>

<p>Garcia (2018) (suite)</p>	<p><b>Éléments considérés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langue d'enseignement</li> <li>• Proportion d'enfants allophones dans la classe</li> </ul>	<p>Les enfants allophones (hispanophones) recevant un enseignement principalement en espagnol ont un vocabulaire réceptif en anglais nettement inférieur à ceux recevant un enseignement bilingue ou exclusivement en anglais.</p> <p>Plus la proportion d'enfants allophones est élevée, plus le vocabulaire réceptif en anglais est faible.</p>
<p>Lee et al. (1998)</p>	<p><b>Participants</b> N = 655 enfants âgés de 4 ans</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélationnel</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement cognitif, langagier et socioaffectif en anglais</li> </ul> <p><b>Élément considéré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques personnelles de l'enfant et sa famille</li> </ul>	<p>Plus les proportions d'enfants afro-américains, d'enfants ayant des besoins particuliers, d'enfants ayant immigré récemment et d'enfants dont la mère ne détient pas de diplôme d'études secondaires dans la classe sont élevées, plus l'apprentissage moyen de la classe est faible.</p>
<p>McCoy et al. (2016)</p>	<p><b>Participants</b> N = 3 503 enfants âgés de 4 ans ayant un bagage ethnoculturel et linguistique diversifié</p> <p><b>Approche quantitative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis descriptif corrélationnel</li> </ul> <p><b>Aspect mesuré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire réceptif et littératie en anglais</li> </ul> <p><b>Élément considéré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques des centres <i>Head Start</i> (urbanité vs ruralité) et celles de l'enfant et sa famille</li> </ul>	<p>L'urbanité des centres <i>Head Start</i> est corrélée significativement et positivement avec la pauvreté, la criminalité, la concentration de minorités ethnoculturelles, la disponibilité des ressources et le niveau de scolarité des enseignants.</p> <p>Les caractéristiques les plus fortement associées à la fréquentation d'un centre <i>Head Start</i> en milieu urbain sont l'origine hispanique des enfants, une langue parlée à la maison autre que l'anglais et la présence de symptômes dépressifs maternels.</p>

## 5. Discussion

Cette étude a pour objectif de recenser les écrits scientifiques portant sur le rôle des composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. Les résultats sont discutés selon les composantes de qualité repérées dans la littérature et les dimensions qui y sont rattachées.

### 5.1 Formation du personnel (qualité structurelle)

La formation du personnel, et plus particulièrement celle portant sur le développement des compétences interculturelles, est la principale caractéristique structurelle exerçant un rôle sur la préparation scolaire des enfants allophones. Castro *et al.* (2017) démontrent qu'une formation du personnel axée sur la qualité des pratiques pédagogiques a des effets positifs sur le développement cognitif et langagier (vocabulaire et littératie) et le développement socioaffectif (gestion des émotions) des enfants allophones hispanophones. Le nombre d'heures de formation et les années d'expérience du personnel sont associés positivement au développement langagier des enfants allophones hispanophones (Ramírez *et al.*, 2019). De leur côté, Edyburn *et al.* (2019) et Ramírez *et al.* (2019) précisent que ce sont, plus spécifiquement, les pratiques sensibles à la langue et à la culture des enfants qui sont associées positivement à l'acquisition du vocabulaire réceptif. Or, certains auteurs soulignent l'absence de cours et de formations obligatoires portant sur de telles pratiques (Edyburn *et al.*, 2019). Au Québec, McAndrew (2015) rapporte que l'offre québécoise en matière de formation initiale ou de perfectionnement axé sur le développement des compétences interculturelles est peu disponible et peu diversifiée dans les régions périurbaines.

### 5.2 Interactions adulte-enfants et entre les pairs (qualité du processus éducatif)

Un personnel offrant un soutien à l'apprentissage (p. ex., encourage la compréhension de divers concepts) et un soutien émotionnel (p. ex., fait preuve de sensibilité à l'égard des enfants) dans ses interactions avec les enfants allophones favorise le développement de leur vocabulaire réceptif (Freedson, 2008; Reilly *et al.*, 2019; White *et al.*, 2019), de leurs fonctions exécutives et de leurs compétences de base en science (White *et al.*, 2019). Certaines caractéristiques liées à la nature des interactions langagières avec les enfants allophones doivent être considérées: la qualité de la langue d'enseignement (Raikes *et al.*, 2019), la fréquence des interactions adulte-

enfants (Franco *et al.*, 2019; Hindman et Wasik, 2015; Lipsky, 2013) et le choix des stratégies d'enseignement (ex., consignes avec explications simples, approche d'enseignement explicite du vocabulaire) (Franco *et al.*, 2019; Hindman et Wasik, 2015; Lipsky, 2013; Loreen, 2015; Roberts *et al.*, 2019). Le personnel doit tenir compte du niveau de compétences langagières des enfants allophones (Franco *et al.*, 2019; Loreen, 2015). En outre, une gestion de classe ni trop permissive ni trop autoritaire est associée positivement au développement langagier (Reilly *et al.*, 2019). Les interactions entre les pairs contribuent également au développement langagier des enfants allophones (Gillanders, 2007). Le personnel peut aider les enfants allophones à interagir avec leurs pairs en situation de jeux libres en y participant et en s'adressant à eux dans leur langue maternelle (Dominguez et Trawick-Smith, 2018; Gillanders, 2007). Une étude qualitative menée par Loreen (2015) révèle que les interactions avec les pairs sont les moins encouragées par le personnel de toutes origines confondues. Une autre étude rapporte que les interactions entre les pairs, à l'initiative des enfants allophones, sont moins fréquentes, moins soutenues et moins positives comparativement aux enfants non allophones (Dominguez et Trawick-Smith, 2018).

### 5.3 Programme éducatif (qualité du processus éducatif)

Pour certains chercheurs et chercheuses, la participation à un programme éducatif contribue en soi au développement du vocabulaire (Currie et Duncan, 1999; Magnuson *et al.*, 2006; Uchikoshi, 2006; Wilson *et al.*, 2013) et aux compétences en littératie et en numératie (Currie et Duncan, 1999; Magnuson *et al.*, 2006) des enfants issus de familles immigrantes. L'acquisition du vocabulaire s'avère néanmoins plus ardue chez les enfants allophones immigrants de première génération (Uchikoshi, 2006). Ils doivent s'intégrer au nouvel environnement socioculturel tout en faisant l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Par ailleurs, certaines conditions d'application du programme éducatif ont des effets positifs sur le développement du vocabulaire et les compétences en littératie des enfants allophones (Barnett *et al.*, 2007; Dockrell *et al.*, 2010). Parmi ces conditions, soulignons le caractère bilingue du programme éducatif qui produit des gains additionnels sur l'acquisition du vocabulaire dans la langue maternelle et la langue de scolarisation des enfants allophones par rapport au programme éducatif monolingue (Barnett *et al.*, 2007). Une autre condition d'application favorable à la préparation scolaire des enfants allophones réfère aux activités offertes dans le programme éducatif. Ces activités sont le recours au jeu de théâtre, la lecture interactive de livres d'histoires ainsi que l'animation de discussions structurées et l'affichage

d'images d'activités courantes dans le local (Dockrell *et al.*, 2010). Lorsque les activités de littératie du SGEE sont accompagnées d'activités de littératie à la maison (p. ex., exposition à un nombre élevé de livres), cela favorise d'autant plus l'acquisition du vocabulaire expressif chez les enfants allophones (Uchikoshi, 2006).

## 5.4 Contexte de l'environnement éducatif (composante additionnelle)

Le contexte propre à l'environnement éducatif est associé positivement ou négativement au développement langagier des enfants issus de familles immigrantes. À titre d'exemple, la présence d'une majorité d'enfants allophones (contexte sociolinguistique) ou d'une proportion élevée d'enfants dont les mères ne détiennent pas de diplômes d'études secondaires (contexte sociodémographique) dans un même environnement éducatif peut nuire à l'apprentissage du vocabulaire des enfants allophones (Garcia, 2018; Lee *et al.*, 1998) et à leur développement cognitif (Lee *et al.*, 1998). Par ailleurs, la fréquentation d'un SGEE en milieu urbain contribue à un développement supérieur du vocabulaire réceptif chez les enfants ayant un bagage ethnoculturel et linguistique diversifié (McCoy *et al.*, 2016). Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'urbanité de l'environnement éducatif est corrélée significativement et positivement avec la disponibilité des ressources humaines et matérielles et le niveau de scolarité du personnel (contexte socioéconomique) (McCoy *et al.*, 2016). Il s'agit là de deux éléments rattachés à la qualité structurelle pouvant encourager favorablement le développement langagier des enfants.

## 6. Conclusion

Cette recension des écrits est novatrice du fait qu'elle est la première recension québécoise à se centrer sur les composantes de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance et la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes. Quoique presque exclusivement basés sur des études américaines, les constats émergents invitent les chercheurs et chercheuses à poursuivre les recherches, afin de confirmer si ces constats peuvent s'appliquer au Québec. D'abord, la formation du personnel (qualité structurelle) doit être axée sur le développement des pratiques sensibles à la langue et à la culture des enfants. Plus le nombre d'heures de formation et d'années d'expérience du personnel auprès de la clientèle allophone sont élevés, plus les pratiques pédagogiques utilisées sont efficaces. Les ressources humaines et matérielles et le

niveau de scolarité du personnel en SGEE (qualité structurelle) peuvent également stimuler le développement langagier des enfants issus de familles immigrantes. Ensuite, un soutien à l'apprentissage et émotionnel constant de la part du personnel (qualité du processus éducatif) contribue à une meilleure préparation scolaire des enfants allophones. Lorsque le personnel participe avec les enfants aux jeux libres et utilise leur langue maternelle, il favorise l'optimisation des interactions avec leurs pairs et leur développement langagier. Cela implique toutefois que le personnel maîtrise suffisamment bien la langue maternelle de l'enfant ou qu'il collabore avec des personnes interprètes. En participant à un programme éducatif à la petite enfance (qualité du processus éducatif), les enfants allophones sont mieux préparés pour l'école. L'ajout de certaines conditions, tels le bilinguisme et des activités éducatives variées, accroît leurs gains langagiers. Par ailleurs, les contextes sociolinguistique, sociodémographique et socioéconomique du SGEE peuvent aussi influencer la qualité éducative et la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes.

Les pistes de recherche futures doivent tenir compte du fait que les études recensées sont essentiellement américaines et qu'elles portent majoritairement sur des enfants allophones sans s'intéresser à leur parcours migratoire. Parmi les distinctions entre les contextes américain et québécois, soulignons le fait que la population immigrante est de plus grande taille aux États-Unis qu'au Québec. De plus, les études américaines portent sur des groupes ethniques distincts, tels les enfants latino-américains et les enfants afro-américains, ce qui n'est pas le cas pour les études québécoises. Enfin, la langue de scolarisation aux États-Unis est l'anglais alors qu'au Québec il s'agit du français. Par ailleurs, les devis de recherche et les tests utilisés sont différents d'une étude à une autre, rendant difficile la comparaison entre les résultats obtenus. En outre, plusieurs composantes de la qualité structurelle ne sont pas abordées (p. ex., ratio adulte-enfants, aménagement de l'environnement physique). Certains domaines de développement de la préparation scolaire sont également peu ou pas examinés, notamment le développement socioaffectif et le développement physique et moteur. Toutefois nonobstant ces éléments, une recommandation prioritaire demeure: l'importance des pratiques sensibles à la langue et à la culture des enfants.

## Références

### Articles de périodique

- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K. et Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 277-293.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child Youth Care Forum*, 39, 129-150.
- Castro, D., Gillanders, C., Franco, X., Bryant, D. M., Zepeda, M., Willoughby, M. T. et Mendez, L. (2017). Early education of dual language learners: an efficacy study of the Nuestros Niños School Readiness professional development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 188-203.
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R. et Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: Trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development*, 84(2), 752-766.
- Currie, J. et Duncan, T. (1999). Does Head Start help Hispanic children? *Journal of Public Economics*, 74(2), 235-262.
- da Silva, L. et Wise, S. (2006). Parent perspectives on childcare quality among a culturally diverse sample. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(3), 6-14.
- Dockrell, J. E., Stuart, M. et King, D. (2010). Supporting early oral language skills for English language learners in inner city preschool provision. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 497-515.
- Dominguez, S. et Trawick-Smith, J. (2018). A qualitative study of the play of dual language learners in an English-speaking preschool. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 577-586.
- Edyburn, K. L., Quirk, M. et Oliva-Olson, C. (2019). Supporting Spanish-English bilingual language development among Latinx dual language learners in early learning settings. *Contemporary School Psychology*, 23(1), 87-100.
- Franco, X., Bryant, D. M., Gillanders, C., Castro, D., Zepeda, M. et Willoughby, M. T. (2019). Examining linguistic interactions of dual language learners using the Language Interaction Snapshot (LISn). *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 50-61.
- Freedson, M. J. (2008). Supports for dual language vocabulary development in bilingual and English immersion pre-kindergarten classrooms. *Journal of School Connections*, 1(1), 25-62.
- Garcia, E. B. (2018). The classroom language context and English and Spanish vocabulary development among dual language learners attending Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 148-157.
- Gillanders, C. (2007). An English-speaking prekindergarten teacher for young Latino children: Implications of the teacher-child relationship on second language learning. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 47-54.
- Han, W. J., Lee, R. et Waldfogel, J. (2012). School readiness among children of immigrants in the US: Evidence from a large national birth cohort study. *Children and Youth Services Review*, 34, 771-783.

- Hartman, S. C., Warash, B. G., Curtis, R. et Day Hirst, J. (2016). Level of structural quality and process quality in rural preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1952-1960.
- Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). Building vocabulary in two languages: an examination of Spanish-speaking dual language learners in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 19-33.
- Janus, M. et Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the early development instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39(1), 1-22.
- Lee, V. E., Loeb, S. et Lubeck, S. (1998). Contextual effects of prekindergarten classrooms for disadvantaged children on cognitive development: the case of Chapter 1. *Child Development*, 69(2), 479-494.
- Lewit, E. M. et Schuurmann Baker, L. (1995). School readiness. *Critical Issues for Children and Youths*, 5(2), 128-139.
- Lipsky, M. G. (2013). Head Start teachers' vocabulary instruction and language complexity during storybook reading: Predicting vocabulary outcomes of students in linguistically diverse classrooms. *Early Education and Development*, 24(5), 640-667.
- Loreen, K. (2015). Language environment of dual language learners and the use of language support practices. *New Waves Educational Research and Development*, 18(2), 1-15.
- Magnuson, K., Lahaie, C. et Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, 87, 1241-1262.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- McCoy, D. C., Morris, P. A., Connors, M. C., Gomez, C. J. et Yoshikawa, H. (2016). Differential effectiveness of Head Start in urban and rural communities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 29-42.
- Philips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. et Abbott-Shim, M. (2001). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Raikes, H. H., White, L., Green, S., Burchinal, M., Kainz, K., Horm, D., Bingham, G., Cobo-Lewis, A., St. Clair, L., Greenfield, D. and Esterach, J. (2019). Use of the home language in preschool classrooms and first-and second-language development among dual-language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 145-158.
- Ramírez, R., Lopez, L. M. et Ferron, J. (2019). Teacher characteristics that play a role in the language, literacy and math development of dual language learners. *Early Childhood Education Journal*, 4(1), 85-96.
- Reilly, S. E., Johnson, A. D., Luk G. et Partika, A. (2019). Head Start classroom features and language and literacy growth among children with diverse language backgrounds. *Early Education and Development*, 31(3), 354-375.
- Roberts, T. A., Vadasy, P. F. et Sanders, E. A. (2019). Preschool instruction in letter names and sounds: Does contextualized or decontextualized instruction matter? *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-28.

- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. et Højen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development, 29*(4), 581-602.
- Uchikoshi, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual kindergartners: What are the best predictors? *Bilingualism. Language and Cognition, 9*(1), 33-49.
- Votruba-Drzal, E., Levine Coley, R., Collins, M. et Miller, P. (2015). Center-based preschool and school readiness skills of children from immigrant families. *Early Education and Development, 26*(4), 549-573.
- White, L. J., Fernandez, V. A. et Greenfield, D. B. (2019). Assessing classroom quality for Latino dual language learners in Head Start: DLL-specific and general teacher child interaction perspectives. *Early Education and Development, 31*(4), 599-627.
- Wilson, S. J., Dickinson, D. K. et Wells Rowe, D. (2013). Impact of an Early Reading First program on the language and literacy achievement of children from diverse language backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 578-592.
- Yazejian, N., Bryant, D., Freel, K., Burchinal, M. et Educare Learning Network Investigative Team (2015). High-quality early education: Age of entry and time in care differences in student outcomes for English-only and dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 23-39.

## Documents électroniques et pages Web

- Boucheron, L., Durand, D., Fournier, M. et Lavoie, S. (2012). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais: Qu'en est-il des enfants issus de l'immigration?* Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Repéré à <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/Montreal/9782896731756.pdf>
- Boucheron, L., Durand, D., Goulet, N., Laurin, I. et Lavoie, S. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais: rapport régional 2008*. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Repéré à <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/9782894947340.pdf>
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/document/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon>
- Finnish Institute for Health and Welfare (2020, 2 août). *Cultural competence and cultural sensitivity*. Migration and cultural diversity. Repéré à <https://thl.fi/en/web/migration-and-cultural-diversity/support-material/good-practices/cultural-competence-and-cultural-sensitivity>
- Fournier, C. et Drouin, C. (2004). *La qualité de l'environnement éducatif dans les installations de centres de la petite enfance. Faits saillants*. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-qualite-educative-dans-les-installations-de-centres-de-la-petite-enfance-faits-saillants.pdf>

- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance. Faits saillants*. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/qualite-educative-dans-les-installations-de-centres-de-la-petite-enfance-faits-saillants.pdf>
- Guay, D., Laurin, I., Léonard, M., Fournier, M. et Bigras, N. (2018). *L'effet du parcours éducatif préscolaire des enfants issus de l'immigration sur leur développement à la maternelle. Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012)*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/12022/1/fascicule%203%20juillet%202018.pdf>
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/Fasc2Vol4.pdf>
- National Association for the Education of Young Children (2009). *Where we stand on school readiness?* Repéré à <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Readiness.pdf>
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017, Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/document/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives>

## Instruments de mesure

- Castro, D. C. (2005). *Early Language and Literacy Classroom Observation. Addendum for English Language Learners*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Freedson, M., Figueras-Daniel, A. et Frede, E. (2009). *Classroom Assessment of Supports for Emergent Bilingual Acquisition*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. et Clifford, R. M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Pianta, R. C., LaParo, K. et Hamre, B. K. (2006). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore, MD: Brookes.
- Sprachman, S., Caspe, M. et Atkins-Burnett, S. (2009). *LISn: Language Interaction Snapshot field procedures and coding guide*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.

## Livres

- Manningham, S. et Vaillant, N. (2017). *Services éducatifs de qualité en petite enfance. Théories et pratiques*. Montréal, QC: Éditions JFD.
- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.