

RECENSION DES ÉCRITS SUR LES PRATIQUES
ÉDUCATIVES LES PLUS EFFICACES EN MILIEUX
DÉFAVORISÉS POUR SOUTENIR LE
DÉVELOPPEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES
ENFANTS

ACFAS,
COLLOQUE 548

QUALITÉ DES SERVICES ÉDUCATIFS PENDANT LA PETITE ENFANCE : UN BILAN
DE 10 ANS DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

Marlyne Naud, B.A.
Nathalie Bigras, Ph.D.
Lise Lemay, Ph.D.

SOMMAIRE

- ❑ Contexte mandat et objectifs de la recension des écrits
- ❑ Méthodologie
- ❑ Synthèse des études
- ❑ Pratiques éducatives efficaces soutenant le développement cognitif, langagier et socioémotionnel
- ❑ Pratiques efficaces soutenant le développement global
- ❑ Recommandations
- ❑ Conclusion

CONTEXTE, MANDAT ET OBJECTIFS DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Objectifs spécifiques :

- ❑ décrire et mettre en contexte la qualité des services de garde et les caractéristiques des pratiques éducatives, en mettant l'accent sur les interactions associées au développement de l'enfant;
- ❑ décrire et analyser les résultats des travaux théoriques et empiriques à propos des caractéristiques des interactions associées au développement de l'enfant menés depuis 2000;
- ❑ faire ressortir les résultats significatifs et non significatifs des résultats des travaux empiriques;
- ❑ identifier les pratiques éducatives les plus efficaces répertoriées lors des étapes précédentes et établir leur degré de priorisation à être inclus dans le référentiel.

MÉTHODOLOGIE « PRATIQUES ÉDUCATIVES EFFICACES EN MILIEUX DÉFAVORISÉS »

- ❑ Recension selon la méthode boule de neige
- ❑ Utilisation des bases de données pertinentes et outils de recherche comme ERIC, psycINFO, EBSCO Host Database, Google Scholar, etc.
- ❑ Consultation de collectifs et d'écrits suggérés par les experts du domaine
- ❑ Recension axée sur les pratiques soutenant 3 domaines de développement: cognitif, langagier et socioémotionnel
- ❑ Critères d'inclusion : date de publication; validité des publications, présence d'effets sur le développement, âge des participants à l'étude, ainsi que population à l'étude
- ❑ Priorisation des études effectuées en contexte de défavorisation
- ❑ + de 500 textes dont plus de 50 retenus et 28 utilisés dans le cadre de cette recension

SYNTHÈSE DES ÉTUDES: PRATIQUES ÉDUCATIVES EFFICACES QUI SOUTIENNENT LE DÉVELOPPEMENT 0-5 ANS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

Populations étudiées	Dimensions du développement
17 (61%) en milieux défavorisés	19 (68%) développement cognitif
10 (36%) population mixte	18 (64%) développement langagier
1 population non décrite	22 (79%) développement socioémotionnel
	13 (46%) trois dimensions

PRATIQUES ÉDUCATIVES EFFICACES SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Synthèse des pratiques soutenant le développement cognitif

Numératie - Fonctions exécutives - Habiletés cognitives liées à la littératie

Pratiques soutenant la connaissance des lettres et des chiffres, ainsi que la résolution de problèmes

- soutenir la qualité des interactions
- conjuguer temps libre et étayage de l'adulte
- interactions plus individualisées en contexte de jeux libres

Pratiques soutenant le développement de concepts et les connaissances générales

- soutenir l'analyse et le raisonnement
- soutenir la création
- soutenir l'intégration des concepts avec les connaissances antérieures et la vie réelle
- soutenir la connaissance des émotions (médiateur entre les habiletés cognitives et la réussite scolaire ultérieure des enfants)

Pratiques soutenant les habiletés associées au contrôle de soi pour assurer un climat propice à l'apprentissage

- assurer un climat émotionnel propice à l'apprentissage
- soutenir la connaissance des émotions
- programmes spécifiques visant le contrôle de soi des enfants et formation visant l'amélioration des pratiques de gestion de classe

PRATIQUES ÉDUCATIVES SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Synthèse des pratiques soutenant le développement langagier

Littératie émergente – Vocabulaire réceptif/expressif

Pratiques sensibles et attentives pour soutenir l'éveil à la lecture et à l'écriture et le langage

- accroître et favoriser la sensibilité de l'éducatrice
- répondre aux efforts de communications des enfants en reformulant ou en bonifiant (expansion/extension)

Pratiques pour tirer profit de la lecture partagée

- sensible à la durée de la lecture, au choix du livre, au choix des méthodes de lecture référence explicite à l'écrit

Programmes orientés sur le langage et les techniques de stimulation du langage

- développement professionnel (accentuations des contrastes, modelage langagier, récit événementiel, questions ouvertes, expansions, reformulations, encouragements et jouer des scénarios)
- développement professionnel sur les techniques de stimulation indirectes (parler de ce que l'enfant voit ou fait) ou d'autres plus avancées comme le modelage langagier, l'encouragement aux communications avec les pairs dans un contexte où l'enfant se sent en sécurité

SUITE...

Synthèse des pratiques soutenant le développement langagier

Littératie émergente – Vocabulaire réceptif/expressif

Pratiques qui soutiennent le langage en favorisant la qualité des processus et la relation adulte-enfant positive

- développement professionnel visant l'amélioration de la qualité de la relation entre l'enseignante et les enfants et la proximité de celle-ci
- qualité de l'instruction [soutien au développement de concept et rétroactions de qualité] lorsque l'enseignant procure une qualité de niveau modéré à élevé.

Pratiques soutenant le développement du langage en favorisant la connaissance des émotions et l'autorégulation pour optimiser les occasions d'apprentissages

- soutenir la connaissance des émotions
- favoriser l'autorégulation
- développer des stratégies de gestion de classe afin d'améliorer le climat positif de la classe et de réduire le temps associé à la gestion des comportements négatifs

PRATIQUES ÉDUCATIVES SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT SOCIOÉMOTIONNEL

Synthèse des pratiques soutenant le développement socioémotionnel

Habiletés et compétences socioémotionnelles - Adaptation/engagement – Problèmes de comportement

Programmes d'activités pour soutenir la connaissance, la compréhension et la régulation des émotions, la résolution de conflits et les relations interpersonnelles	<ul style="list-style-type: none">- les curriculums qui favorisent la reconnaissance des émotions, la régulation des émotions, la gestion constructive des conflits et les habiletés relationnelles- programmes d'activités misant sur la connaissance, la compréhension et le contrôle des émotions
Pratiques qui favorisent la relation adulte-enfant	<ul style="list-style-type: none">- la mise en place d'un climat agréable- soutenir les interactions chaleureuses et sensibles
Pratiques de gestion du groupe et développement professionnel	<ul style="list-style-type: none">- curriculum visant à favoriser le développement des habiletés d'autorégulations chez les enfants- développement de pratiques de gestion de groupe positives dans le but de favoriser le soutien émotionnel et langagier prodigué aux enfants

SYNTHÈSE : PRATIQUES EFFICACES SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL

- ❑ Programme d'activités spécifiques visant l'amélioration de l'autorégulation des enfants (Barnett et al., 2008) et formations concernant l'application d'un programme d'activités axé sur la littératie et la connaissance des émotions (Bierman et al., 2008).
- ❑ Qualité des interactions qui soutiennent les apprentissages pour engender des résultats sur le plan des habiletés cognitives (Hamre, et al., 2014; Howes, et al., 2008) , langagières (Hamre, et al., 2014; Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008) et aux compétences socioémotionnelles (Burchinal, et al., 2010; Hamre, et al., 2014; Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008).
- ❑ L'importance du soutien émotionnel et des interactions sensibles pour favoriser un engagement accru (Curby, et al., 2009); plus d'habiletés préalables aux apprentissages formels (Burchinal, et al., 2008; Curby, et al., 2009), de meilleures habiletés langagières (Burchinal, et al., 2008; Curby, et al., 2009) et sociale (Burchinal, et al., 2008; Curby, et al., 2009) et moins de problèmes de comportement (Curby, et al., 2009).

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Afin d'émettre nos recommandations, la présente recension quant aux pratiques éducatives à prioriser a été examinée en fonction de **5 critères**:

- ❑ 1) la **représentativité** (effets des pratiques documentés spécifiquement sur des enfants issus de milieu défavorisés);
- ❑ 2) la **quantité** (nombre d'études qui rapportent des liens significatifs avec le développement des enfants);
- ❑ 3) la **validité** (taille de l'échantillon, instruments de mesure utilisés);
- ❑ 4) la **cohérence** (pratiques respectant les principes de programme éducatif des services de garde du Québec);
- ❑ 5) le **poids** (présence de corrélations avec plusieurs dimensions du développement en priorisant le développement global de l'enfant).

Pratiques reconnues pour soutenir le développement de l'enfant

	Représentativité	Quantité	Validité	Cohérence	Poids	Priorité
	1	2	3	4	5	
Développement cognitif						
Pratiques soutenant la connaissance des lettres et des chiffres , ainsi que la résolution de problèmes			X	X		3
Pratiques soutenant le développement de concepts et les connaissances générales			X	X		3
Pratiques soutenant le contrôle de soi pour assurer un climat propice à l'apprentissage	X		X	X		3
Développement langagier						
Pratiques en lien avec l'éveil à la lecture et l'écriture et le soutien langagier	X	X	X	X		2
Pratiques pour tirer profit de la lecture partagée	X					3
Programmes orientés sur le langage et techniques de stimulation du langage	X			X		3
Pratiques soutenant le langage en favorisant la relation enseignant-enfant positive et l'engagement				X		3
Pratiques soutenant le langage en favorisant la connaissance des émotions				X		3
Soutien au développement socioémotionnel						
Programmes d'activités pour soutenir la connaissance , la compréhension et la régulation des émotions , la résolution de conflits et les relations interpersonnelles		X		X	X	3
Pratiques qui favorisent la relation adulte-enfant	X	X		X	X	1
Pratique de gestion du groupe et développement professionnel	X		X	X	X	1
Soutien au développement global						
Activités précises				X	X	3
Interactions qui soutiennent les apprentissages		X	X	X	X	1
Relation adulte-enfant positive, interactions sensibles et soutien émotionnel		X	X	X	X	1
Interactions sensibles		X	X	X	X	1

NOS RECOMMANDATIONS :

QUATRE ÉTAPES POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DES ENFANTS ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

1. Développer des **pratiques sensibles et attentives aux besoins des enfants**.
2. Instaurer et maintenir un **climat positif** au sein de groupe.
3. Mettre en place des **pratiques de soutien à l'apprentissage**.
4. **Prioriser la mise en place des pratiques de soutien émotionnel** avant de développer des pratiques de soutien à l'apprentissage.

CONCLUSION

On se doit de cibler les modalités d'accompagnement efficaces pour soutenir ces recommandations.

Des changements de pratique durables ne sont possibles que lorsque les formations permettent l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans un contexte d'apprentissage actif, collaboratif, centré sur le travail réel avec les enfants et ancré dans la culture du service éducatif (Birman, Desimone, Porter, et Garet, 2000; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Lieberman, 1995).

En outre, le vidéofeedback, les activités pratiques supervisées et les séances de rétroaction (Mashburn, Pianta, Downer, et Hamre, 2007) seraient particulièrement efficaces.

RÉFÉRENCES

Abel, C. D., Nerren, J. W., & Wilson, H. E. (2015). Leaping the language gap: strategies for preschool and head start teachers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(1).

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly*, 23(3), 299-313.

Bierman, K., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S., Welsh, J. A., & Greenberg, M. T. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79, 1802–1817.

Biringen, Z., Moorlag, A., Meyer, B., Wood, J., Aberle, J., Altenhofen, S., & Bennett, S. (2008). The emotional availability (EA) intervention with child care professionals. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 4, 39.

Birman, B.F., Desimone, L., Perter, A.C et Garet, M.S.(2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., & Clifford, R. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12, 140–153.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. C., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.

Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., ... Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549.

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J. J., Wilson, R. E., Martinez, J. R., & Whalon, K. J. (2014). Measuring Teacher Implementation of the BEST in CLASS Intervention Program and Corollary Child Outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3), 144-155.

Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... Barbarin, O. (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence. *Early Education and Development, 20*(2), 346-372.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsler, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion, 26*(4), 667-679.

Darling-Hammond, L. et McLaughlin, M. W.(1995), Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan, 76*(8), 597-604.

Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(2), 89-100.

Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion Knowledge and Self-Regulation as Predictors of Preschoolers' Cognitive Ability, Classroom Behavior, and Social Competence. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 330-343.

Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274.

Hindman, A. H., Erhart, A. C., & Wasik, B. A. (2012). Reducing the Matthew Effect: Lessons from the "ExCELL" Head Start Intervention. *Early Education and Development, 23*(5), 781-806.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27–50.

Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E., & Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 282-290.

Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*(4), 983-1001.

Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(4), 504-520.

Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., ... Klein, A. (2014). Enhancing Early Child Care Quality and Learning for Toddlers at Risk: The Responsive Early Childhood Program. *Developmental Psychology, 50*(2), 526-541.

Leerkes, E. M., Paradise, M. J., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 102-124.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums, 1992-94*, 67.

Mashburn, A., Pianta, R. C., Downer, J. T. et Hamre, B. K. (2007). *My teacher partner: Effects of Web-based intervention to improve teacher quality*. *Compte rendu*.

Mashburn, A., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Dev*, 79(3), 732-749.

Nix, R. L., Bierman, K., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Educ Dev*, 24(7).

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's Impact on Low-Income Preschoolers' Preacademic Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.

Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191.

Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology*, 50(5), 681-699.

Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44-52.

Zinsser, K. M., Bailey, C., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *National Head Start Association Dialog*, 16(2), 90-108.

MERCI ET BON 84E CONGRÈS
DE L'ACFAS!



Équipe de recherche
Qualité éducative
des services de garde
et petite enfance

www.qualitepetiteenfance.uqam.ca

Interactions entre l'adulte et les enfants:

- importance des interactions qui soutiennent les apprentissages des enfants du groupe (Burchinal, et al., 2010; Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008);
- interaction entre l'adultes et les enfants associés au développement des habiletés préalables aux apprentissages formels en **littératie** (Burchinal, et al., 2010; Mashburn, et al., 2008) et en **numératie** (Burchinal, et al., 2010; Mashburn, et al., 2008), **langagières** (Burchinal, et al., 2010; Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008) ainsi qu'aux **compétences socioémotionnelles** (Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008).

1. DÉVELOPPER DES PRATIQUES SENSIBLES ET ATTENTIVES AUX BESOINS DES ENFANTS.

sensibilité de l'éducatrice envers les enfants;

- capacité à observer attentivement le groupe d'enfants;
- vigilance et réceptivité aux besoins, aux demandes et à l'expression des émotions des enfants.
- répondre de manière efficace aux besoins des enfants
- favoriser le bien-être général des enfants au sein de ce groupe et dans leurs interactions avec elle.

2. Instaurer et maintenir un climat positif au sein de groupe

- ❑ Favoriser les pratiques éducatives favorisant l'instauration d'un **climat positif** au (les **relations développées avec les enfants, l'affect, communication positive et respect mutuel**);
- ❑ limiter voire éliminer **les interactions contribuant à créer un climat négatif**(démonstrations d'un **affect négatif, contrôles punitifs, sarcasme, irrespect**);
- ❑ soutenir le personnel éducateur afin qu'il prenne mieux en considération **le point de vue des enfants**;
- ❑ assurer une **flexibilité dans les activités** offertes;
- ❑ **soutenir l'autonomie et le leadership** des enfants, tout en favorisant leur **expression** et leur **liberté de mouvement** afin que tous se sentent accueillis dans leurs idées, leurs choix et leurs initiatives.

3. Pratiques de soutien à l'apprentissage

- ❑ Mettre en place des pratiques favorisant l'**analyse**, le **raisonnement**, la **création**, l'**intégration avec les connaissances antérieures** et l'**établissement de liens avec la vie réelle**, pour soutenir le développement de la pensée des enfants;
- ❑ s'assurer que l'éducatrice soit en mesure de **rétroagir de manière efficace** aux questions des enfants ou encore à leurs réactions spontanées (**étayage**, **questionnements** amenant les enfants à expliciter leur pensée, **communications d'informations** et **encouragements qui favorisent la persévérance et la persistance dans les activités**).
- ❑ s'assurer que l'éducatrice puisse **soutenir et modeler le développement d'un vocabulaire**, d'une **syntaxe**, d'une **prononciation** et de **conversations plus complexes** (favoriser les **conversations**, usage de **questions ouvertes**, **répéter** ou encore **reformuler** les propos des enfants et y ajouter de l'information, **self-talk** ou du **parallel-talk**, utilisation d'**un langage riche et diversifié**).

Pratiques reconnues pour soutenir le développement de l'enfant

	Critère 1 représentatif	Critère 2 Quantité	Critère 3 Validité	Critère 4 Cohérence	Critères 5	Priorité
Développement cognitif						
Pratiques soutenant la connaissance des lettres et des chiffres , ainsi que la résolution de problèmes			X	X		3
Pratiques soutenant le développement de concepts et les connaissances générales			X	X		3
Pratiques soutenant le contrôle de soi pour assurer un climat propice à l'apprentissage	X		X	X		3
Développement langagier						
Pratiques en lien avec l' éveil à la lecture et l'écriture et le soutien langagier	X	X	X	X		2
Pratiques pour tirer profit de la lecture partagée	X					3
Programmes orientés sur le langage et techniques de stimulation du langage	X			X		3
Pratiques soutenant le langage en favorisant la relation enseignant-enfant positive et l'engagement				X		3
Pratiques soutenant le langage en favorisant la connaissance des émotions				X		3
Soutien au développement socioémotionnel						
Programmes d'activités pour soutenir la connaissance , la compréhension et la régulation des émotions , la résolution de conflits et les relations interpersonnelles		X		X	X	3
Pratiques qui favorisent la relation adulte-enfant	X	X		X	X	1
Pratique de gestion du groupe et développement professionnel	X		X	X	X	1
Soutien au développement global						
Activités précises				X	X	3
Interactions qui soutiennent les apprentissages		X	X	X	X	1
Relation adulte-enfant positive, interactions sensibles et soutien émotionnel		X	X	X	X	1
Interactions sensibles		X	X	X	X	1

QUALITÉ DES INTERACTIONS

3 études montrent des résultats significatifs sur le développement global lorsque la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants est prise en compte:

- ☐ sur le plan du développement des habiletés préalables aux apprentissages formels en **littératie** (Burchinal, et al., 2010; Mashburn, et al., 2008);
- ☐ sur le plan des habiletés préalables aux apprentissages formels en **numératie** (Burchinal, et al., 2010; Mashburn, et al., 2008), **langagières** (Burchinal, et al., 2010; Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008);
- ☐ sur le plan du développement des **compétences socioémotionnelles** (Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008).

QUALITÉ DES INTERACTIONS

Plusieurs chercheurs relèvent l'importance d'une relation adulte-enfants positives, d'interactions plus sensibles et d'un soutien émotionnel accru pour engender des résultats sur le plan des habiletés:

- ❑ **cognitives** (Hamre, et al., 2014; Howes, et al., 2008);
- ❑ **langagières** (Hamre, et al., 2014; Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008);
- ❑ **socioémotionnelles** (Burchinal, et al., 2010; Hamre, et al., 2014; Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008).

L'IMPORTANCE DU SOUTIEN ÉMOTIONNEL : LES INTERACTIONS SENSIBLES

Notre recension met en exergue le rôle des interactions sensibles (traduction de responsive teaching) dans le soutien au développement des enfants puisque cette dimension est associée à la qualité d'autres dimensions des interactions éducatrice-enfants (soutien à l'apprentissage et organisation de groupe)

❑ **interagir de manière sensible, être à l'écoute des enfants et individualiser l'approche** auprès de chacun serait à la base voire préalable, à la mise en place de toutes autres interactions de qualité.

Cette conclusion rejoint plusieurs études recensées qui pointent vers l'importance du **soutien émotionnel**, la **proximité** et la **qualité relationnelle** entre l'adultes et les enfants pour soutenir leur développement (Biringen, et al., 2012; Burchinal, et al., 2008; Burchinal, et al., 2010; Curby, et al., 2009; Hatfield, Hestenes, Kintner-Duffy, et O'Brien, 2013; Howes, et al., 2008; Johnson, et al., 2013; Landry, et al., 2014; Mashburn, et al., 2008; Raver, et al., 2011; Schmitt, et al., 2012; Torres, et al., 2015; Zinsser, et al., 2013)

...

Lorsque les interactions soutiennent émotionnellement les enfants, assurent un déroulement de la journée prévisible et organisé et favorisent les apprentissages sur les plans cognitif et langagier, les enfants manifestent en retour:

- ❑ un engagement accru (Curby, et al., 2009);
- ❑ plus d'habiletés préalables aux apprentissages formels (Burchinal, et al., 2008; Curby, et al., 2009);
- ❑ de meilleures habiletés langagière (Burchinal, et al., 2008; Curby, et al., 2009) et sociale (Burchinal, et al., 2008; Curby, et al., 2009);
- ❑ moins de problèmes de comportement (Curby, et al., 2009).

De plus, tous ces gains observés au cours de la période préscolaire seraient associés à la réussite scolaire de l'enfant (Curby, et al., 2009).