



Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire

SHARON LYNN KAGAN, Ed.D.

KRISTIE KAUERZ, MA

Teachers College, Columbia University, États-Unis

(Publication sur Internet le 2 mai 2007)

Thème

Programmes préscolaires

Introduction

Des soins et une éducation de haute qualité sont associés à des bienfaits cognitifs, sociaux et affectifs à court et à long terme pour le développement des jeunes enfants. Deux critères permettent de mesurer la qualité : 1) les variables de *processus* (par exemple, la nature des interactions entre l'enfant et les donneurs de soins adultes; et 2) les variables *structurelles* (comme les caractéristiques qui peuvent être régulées par les politiques et qui créent des conditions bénéfiques au développement des enfants, ou le ratio adulte-enfants, la taille du groupe et la formation de l'enseignant).^{1,2} Jusqu'à récemment, les discussions sur la qualité n'étaient pas concentrées sur le programme d'enseignement – ni sur le contenu de ce qui est enseigné aux enfants.

Sujet

Tout au long de l'évolution de l'éducation des jeunes enfants, le programme d'enseignement a été associé à d'autres questions importantes qui y sont reliées et avec lesquelles on l'a souvent confondu (par exemple, les croyances, les théories sur l'apprentissage et la pédagogie, et les habiletés et les normes). Le programme d'enseignement est différent des principes directeurs ou des croyances à propos des enfants et de leur apprentissage, mais il les reflète aussi. Voici les croyances qui prévalent actuellement : a) les enfants sont des apprenants compétents et enthousiastes dont la curiosité naturelle produit de riches trajectoires d'apprentissage; b) les enfants apprennent de façon intégrée, et donc les apprentissages propres à certains sujets (comme les mathématiques, la science et le langage) se font mieux dans le cadre des expériences qu'ils font (par exemple, cuisiner, jardiner, construire); et c) les enfants ont besoin d'être exposés à tous les domaines du développement – physique et moteur, langagier, cognitif, social et affectif – pour qu'aucun domaine ne prime sur les autres.^{3,4}

Le programme d'enseignement est aussi différent des théories de l'apprentissage et de la pédagogie, bien qu'il y soit étroitement lié. Les théories behavioristes du développement de l'enfant ont conduit à des modèles très didactiques d'instruction directe dans laquelle les enseignants présentent généralement des faits individuels à toute la classe en même temps. Les théories behavioristes sur la maturation des enfants, selon lesquelles ces

derniers peuvent se développer à leur propre rythme, ont fait avancer la pédagogie et les programmes d'enseignement qui permettent aux enfants de diriger leur propre apprentissage. Les théories constructivistes du développement ont pour leur part fait avancer la pédagogie selon laquelle les enfants sont des partenaires actifs de leur environnement socioculturel, y compris les enseignants et les pairs.

Enfin, le programme d'enseignement est différent des habiletés et des comportements des enfants, tout en les appuyant. Il vise à encourager les processus d'apprentissage (par exemple, l'attention, l'observation, la mémoire), les habiletés cognitives (comme le raisonnement, la comparaison et l'opposition, la classification) et l'acquisition d'informations particulières (comme les noms des chiffres et des lettres de l'alphabet). En ce sens, on confond souvent le programme avec les normes ou les attentes concernant ce que les enfants devraient savoir et faire.

Il faut donc clairement comprendre les objectifs du programme d'enseignement et sa contribution unique à l'éducation et aux soins à la petite enfance. Le programme est le contenu de ce qui est enseigné et appris.

Problèmes

Il y a trois problèmes majeurs relatifs à la compréhension de l'efficacité des programmes destinés aux jeunes enfants. Premièrement, les différences entre les programmes d'enseignement et la pédagogie ne sont pas claires. Deuxièmement, il n'y a pas de preuves incontestables de l'efficacité comparative des programmes particuliers; les efforts antérieurs visant à comparer les modèles de programmes n'en ont pas identifié un qui soit clairement supérieur aux autres. Troisièmement, il est difficile d'évaluer l'efficacité d'un programme à cause de son interaction avec d'autres facteurs sociaux et éducatifs. Les résultats de l'enfant ne dépendent pas uniquement du programme, mais aussi de son tempérament, de son contexte familial, de sa classe sociale, de ses traditions culturelles et des compétences et qualités de l'enseignant.^{3,5}

Contexte de la recherche

Dans la quête actuelle de meilleurs résultats pour les jeunes enfants, on prône de plus en plus d'insister sur l'alphabétisation, la langue et le calcul plutôt que d'aborder tous les domaines du développement. Les éducateurs à la petite enfance rapportent que les enseignants de maternelle les pressent de mettre l'accent sur les aspects scolaires du programme, et ces derniers disent recevoir de la pression de la part des enseignants du primaire pour se concentrer sur une gamme de sujets plus limités.⁶ Ce changement d'axe se manifeste officiellement dans les nouvelles lignes directrices qui demandent à ces programmes d'insister davantage sur ces aspects.⁷

Questions clés pour la recherche

La recherche de programmes efficaces continue, et le gouvernement fédéral américain finance actuellement des études cliniques aléatoires afin de comparer différents programmes d'enseignement. L'objectif est de déterminer si l'un d'eux ou plus a des effets éducatifs significatifs sur les habiletés langagières, de prélecture et de précalcul des

enfants, sur leur cognition, sur leurs connaissances générales et sur leur compétence sociale à la fin du préscolaire et jusqu'à la fin de la première année.

Récents résultats de recherche

Bien que les données n'aient pas encore montré l'efficacité d'un programme particulier, les universitaires et les grandes organisations nationales dans ce domaine ont recommandé des indicateurs d'efficacité qui combinent les programmes d'enseignement et la pédagogie^{3,5,8-10} :

- *Les enfants sont actifs et engagés.* Les enfants apprennent mieux en explorant et en réfléchissant à toutes sortes de phénomènes. Ils ont besoin d'être actifs dans leur apprentissage, pas seulement au plan cognitif, mais aussi physique, social et artistique. Les programmes efficaces s'assurent d'enseigner des concepts importants grâce à des projets, à des expériences quotidiennes, à des activités de collaboration et à un programme d'enseignement actif.
- *Les objectifs sont clairs et tous les partagent.* Tous les adultes qui ont les enfants à cœur (familles, enseignants, administrateurs de programmes) devraient clairement définir les objectifs, les partager et les comprendre. Le programme et les stratégies d'enseignement qui y sont liées devraient être conçus pour atteindre des objectifs de façon unifiée et cohérente.
- *Les enseignants ont de fréquentes interactions significatives avec les enfants.* Tel que mentionné précédemment, les programmes et le contenu de ce que les jeunes enfants ont besoin d'apprendre, de savoir et d'être capables de faire sont étroitement liés à la pédagogie et à la façon de livrer le contenu. En conséquence, l'implantation du programme repose principalement sur les enseignants et sur la nature de leurs interactions avec les enfants. L'implication des enseignants auprès des enfants leur permet aussi d'évaluer régulièrement les progrès et d'adapter leur enseignement si nécessaire. Les stratégies pédagogiques et d'évaluation efficaces reposent en grande partie sur l'expérience et la scolarité des enseignants. Pour soutenir un enseignement efficace, il faudrait que les programmes soient liés à la formation continue.
- *Le programme repose sur des données.* Le programme devrait se baser sur des données pertinentes au plan développemental, culturel et linguistique pour les enfants qui le suivent. Il devrait être organisé conformément aux principes qui régissent le développement et l'apprentissage de l'enfant. Pour être adoptés, les programmes qui concernent des sujets particuliers devraient aussi correspondre aux normes des organisations professionnelles (par exemple, le Conseil national des enseignants d'anglais ou celui des mathématiques).
- *Le programme s'appuie sur les expériences et les apprentissages antérieurs.* Le contenu et l'implantation du programme devraient s'appuyer sur les précédents apprentissages adaptés à l'âge de l'enfant, à sa culture, et inclure les enfants présentant des déficits. De plus, il devrait appuyer les connaissances que les enfants acquièrent dans leur famille, leur communauté, et soutenir ceux dont la

langue maternelle n'est pas l'anglais ou le français afin de les aider à bâtir une base solide pour les apprentissages futurs. Les programmes efficaces offrent une orientation, des adaptations et des stratégies particulières qui permettent de distinguer les activités d'enseignement et les activités de classe en fonction des caractéristiques et des expériences des enfants.

- *Le programme est complet.* Malgré les pressions visant à insister sur la langue, l'alphabétisation et les mathématiques, le programme devrait englober tous les domaines du développement y compris la santé physique, le bien-être et le développement moteur; le développement social et affectif; les approches envers l'apprentissage; le développement du langage; la cognition et les connaissances générales. Plutôt que d'adopter une approche didactique et scolaire dans laquelle chaque sujet est enseigné séparément et à différents moments, le programme d'éducation et de garde à la petite enfance devrait explicitement intégrer l'apprentissage dans tous les domaines.
- *Le programme correspond aux normes d'apprentissage et aux évaluations appropriées.* De plus en plus, les décideurs politiques, tout comme les intervenants, se préoccupent d'améliorer les expériences d'apprentissage des enfants. Cette préoccupation se manifeste par une attention croissante envers une approche systémique et systématique d'être dans l'obligation de rendre des comptes qui fixe des résultats d'apprentissage spécifique (c'est-à-dire, des normes d'apprentissage précoce), des directives concernant le contenu à livrer aux jeunes enfants (c'est-à-dire le programme d'enseignement) et des procédures d'évaluation qui documentent leurs progrès. Cependant, il ne suffit pas s'occuper de chacun individuellement; un programme d'enseignement efficace doit correspondre aux normes et aux évaluations.

Conclusions

Les programmes d'enseignement, ou le contenu de ce que les enfants apprennent, sont fondamentaux pour appuyer et renforcer leur apprentissage et leur développement parce qu'ils constituent la « ligne de front » des expériences qu'ils vivent. Ces programmes diffèrent des croyances sur les enfants, leurs habiletés, la pédagogie et les normes d'apprentissage. Néanmoins, ils sont fondamentaux non seulement pour les connaissances et les habiletés que les enfants acquièrent, mais aussi pour l'application des approches pédagogiques particulières et la nature des interactions entre l'enseignant ou la personne qui s'occupe de l'enfant et ce dernier. Comme de plus en plus d'enfants fréquentent les programmes éducatifs et de garde, et étant donné l'insistance croissante sur les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école, les programmes d'enseignement efficace sont cruciaux. De plus, on met de plus en plus l'accent sur l'obligation de rendre des comptes, et les enfants doivent être exposés à un contenu sur lequel eux et leurs enseignants devront être évalués.

Implications

Étant donné la diversité des jeunes enfants inscrits aux programmes éducatifs et de garde, il est peu probable qu'on en arrive à un consensus sur la supériorité d'un seul modèle de

programme d'enseignement. Les programmes efficaces reposent sur un équilibre entre une structure clairement définie qui a des impacts sur tous les enfants et une flexibilité qui permet l'individualisation de ces derniers, des familles et des classes. En conséquence, la recherche sur les programmes doit distinguer les conditions qui font que certains programmes fonctionnent mieux pour certains enfants. Plus particulièrement, les recherches futures doivent examiner les approches qui produisent des effets significatifs au plan éducatif, les aspects du développement touché, le type d'enfant, les conditions sociales et les types de préparation professionnelle des enseignants. Au delà de la recherche, tout en l'englobant, il est crucial de comprendre que malgré leurs liens inextricables avec la pratique, les programmes sont différents de la pédagogie au plan conceptuel.

RÉFÉRENCES

1. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Child-care structure -> process -> outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199–206.
2. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison, Wis: Institute for Research on Poverty; 2000. Disponible sur le site: <http://ecti.hbg.psu.edu/docs/publication/vandell.pdf>. Page consultée le 7 juin 2006. Expert - KAGAN-KAUERZ - Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire - En ligne le 14 novembre 2006 - Mise en ligne de la révisión scientifique le 2 mai 2007
3. National Research Council. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
4. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering children's early development and learning: Toward shared beliefs and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
5. Ramey SL, Ramey CT. Early childhood experiences and developmental competence. In: Danziger S, Waldfogel J, eds. *Securing the future: Investing in children from birth to college*. New York, NY: Russell Sage Foundation; 2000:122–150.
6. Wesley PW, Buysee V. Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly* 2003;18(3):351-375.
7. Olfman S, ed. *All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers*. Westport, Conn: Praeger; 2003.
8. Espinosa LM. *High-quality preschool: Why we need it and what it looks like*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002.
9. National Association for the Education of Young Children and The National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 2003. Disponible sur le site: <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/CAPEexpand.pdf>. Page consultée le 7 juin 2006.
10. Frede E, Ackerman DJ. *Curriculum decision-making: Dimensions to consider*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2006. Disponible sur le site: <http://nieer.org/resources/research/CurriculumDecisionMaking.pdf>. Page consultée le 7 juin 2006.

PROGRAMMES PRÉSCOLAIRES

Pour citer ce document :

Kagan SL, Kauerz K. Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2007:1-7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Kagan-KauerzFRxp.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2007