



Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire

FRANK VITARO, Ph. D.

Université de Montréal, CANADA

(Publication sur Internet le 15 avril 2003)

(Révisé le 13 octobre 2005)

Thème

Diplomation

Problème

Dans les sociétés industrialisées, l'abandon de l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires entraîne de lourdes conséquences pour l'individu et pour la collectivité. Les décrocheurs sont plus nombreux à toucher des prestations d'aide sociale ou d'assurance-emploi.¹ Ils sont en proie à plus de problèmes de santé physique et mentale. Ils sont également davantage impliqués dans des actes illégaux et ont tendance à abuser de substances psychoactives. Enfin, ils participent peu à la vie de la communauté et, lorsqu'ils deviennent parents, ils contribuent à augmenter le risque que leurs enfants éprouvent à leur tour des difficultés scolaires qui mèneront au décrochage.² Même s'il n'est pas clairement établi que tous ces problèmes découlent d'un abandon prématuré de l'école, il est néanmoins plausible que plusieurs d'entre eux soient exacerbés par une telle situation. Au Canada, environ un jeune sur cinq atteint l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. À ce chapitre, les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles.

Contexte de la recherche

Chez une partie importante des décrocheurs, les difficultés scolaires à l'enfance constituent des précurseurs de l'abandon scolaire.³ Il est toutefois important de noter que les difficultés scolaires prennent en partie racine dans la période préscolaire. Ainsi, plusieurs études ont montré que des facteurs d'ordre personnel tels que les troubles de langage, les déficits de l'attention et les difficultés à reconnaître et à utiliser les sons dans les mots parlés avant l'âge de six ans prédisent les difficultés scolaires et, ultimement, l'abandon prématuré de l'école.^{4,5} D'autres études ont souligné que l'environnement familial et les pratiques parentales avant l'âge de quatre ans sont associés à l'abandon scolaire; ce lien semble persister même lorsque les problèmes de comportement, et les problèmes d'apprentissage qui en découlent au primaire, sont pris en compte.⁶ Quant aux problèmes de comportement au primaire, il semble que leur lien apparent avec les difficultés scolaires et l'abandon prématuré de l'école serait en bonne partie expliqué par leur corrélation élevée avec les déficits de l'attention.^{7,8,9} Des problèmes tels que l'agressivité et l'absence d'autorégulation peuvent toutefois avoir un lien indirect avec les

problèmes scolaires en raison de l'exclusion sociale pratiquée par les camarades de classe et des sanctions exercées par les autorités scolaires.¹⁰⁻¹³ Ces facteurs de risque demeurent valides même si l'on tient compte des capacités intellectuelles des enfants.^{6,14} Il est de plus possible que les problèmes de comportement aggravent les difficultés scolaires et inversement. En revanche, certains facteurs tels la présence d'habiletés sociales ou des pratiques disciplinaires positives mais fermes de la part des parents peuvent exercer un effet protecteur ou compensatoire.^{9,15} Toutefois, il faut garder en mémoire que les problèmes de comportement et d'apprentissage au primaire, ainsi que la cascade d'événements négatifs qui s'y trouve associée (par exemple, le redoublement ou le placement en classe spécialisée), sont prédits dès la période préscolaire par des variables liées aux caractéristiques des enfants, des parents et de la dynamique familiale, tel qu'indiqué précédemment. En ce sens, les problèmes au primaire doivent être envisagés comme des éléments intermédiaires dans la chaîne développementale menant à l'abandon scolaire plutôt que comme des déterminants originels. Plusieurs variables contextuelles peuvent toutefois en amplifier la valeur prédictive. Par exemple, certaines pratiques pédagogiques de la part des enseignants ou la fréquentation d'écoles de qualité peuvent atténuer la relation entre les caractéristiques personnelles et socio-familiales des enfants déjà présentes à l'âge préscolaire et les risques ultérieurs de non diplomation.¹⁶ En revanche, des interactions négatives entre les enseignants et les élèves ou l'absence de règles disciplinaires claires au niveau de l'école peuvent exacerber les liens précédents ou encore exercer un effet additif unique, contribuant ainsi à accélérer la fin prématurée des études.¹⁷⁻²⁰ Ces éléments de l'environnement scolaire ne devraient pas être sous-estimés car ils contribuent de manière importante à la variabilité observée dans les trajectoires d'enfants à risque. Leur contribution ne peut toutefois survenir avant l'entrée effective à l'école, ce qui n'est pas le cas des facteurs de risque et de protection ou de compensation mis à jour à la période préscolaire. En ce sens, d'autres facteurs de risque tels que la faible scolarité des parents et leur attitude négative envers l'école méritent également notre attention puisqu'ils prédisent aussi l'échec scolaire. Leur valeur de prédiction est même supérieure à celle du niveau de pauvreté de la famille.²¹⁻²² Toutefois, le statut socio-économique de la famille conserve une valeur prédictive au-delà des caractéristiques personnelles et familiales de l'enfant.^{6,18}

Questions-clés pour la recherche et résultats des recherches antérieures

Le taux d'échec scolaire plus élevé dans les milieux défavorisés et dans certaines communautés culturelles est en partie dû à la façon dont les parents conçoivent le milieu scolaire et en partie à leur capacité limitée à aider leurs enfants à développer des comportements propices aux apprentissages scolaires et à réduire ceux qui sont incompatibles avec de tels apprentissages.²³ Par conséquent, au lieu de laisser les parents se débrouiller seuls et risquer que certains se découragent et se désengagent, certains chercheurs ont mis sur pied des programmes de prévention de l'échec et de l'abandon scolaire afin d'éviter que les facteurs de risque présents à l'âge préscolaire n'en engendrent d'autres qui rendront la situation de plus en plus difficile à changer. Il existe quelques programmes destinés aux enfants d'âge préscolaire qui ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses et qui ont produit des résultats positifs. L'espace disponible n'en permet qu'un bref survol (voir le Tableau 1).²⁴

Il est à noter que les programmes décrits au Tableau 1 ont tous été appliqués avant que les enfants aient atteint l'âge de 6 ans. Il faut aussi prendre acte de leur petit nombre en comparaison avec celui des programmes qui s'adressent aux enfants âgés de 6 ans et plus.²⁵ Il faut enfin remarquer l'existence d'autres programmes qui ont été expérimentés auprès d'enfants d'âge préscolaire; ces programmes ne sont pas répertoriés ici car ils ne fournissent pas d'informations sur la réussite scolaire (p. ex. les programmes recensés par Brooks-Gunn, Berlin et Fuligni²⁶ et par Yoshikawa²⁷). Outre leur contenu spécifique, les programmes les plus efficaces se caractérisent par leur intensité et leur durée. La plupart sont centrés sur la stimulation cognitive des enfants et sur les prérequis scolaires. Peu comportent un volet destiné à outiller les parents face aux problèmes de comportement de leur enfant ou à améliorer leurs propres connaissances du milieu scolaire et leurs attitudes à son égard. Peu abordent les besoins personnels des parents et peu visent à l'amélioration de la situation socioéconomique de la famille. Certains programmes tels les *Child-Parent Centers* mis en place dans le cadre du *Chicago Longitudinal Study*^{20,28} représentent toutefois une exception digne de mention en raison de la variété d'activités qu'ils proposent pour les enfants et pour les parents. Toutefois, même dans ce programme modèle, il y a peu d'emphase sur les comportements sociaux propices aux apprentissages en groupe (par exemple, attention à la tâche, auto-régulation émotionnelle et habiletés sociales), l'accent étant mis sur les prérequis scolaires et les habiletés langagières. Malgré l'importance reconnue de ces derniers éléments pour le développement scolaire des enfants, Raver²⁹ rappelle l'importance d'un répertoire d'habiletés affectives et comportementales à l'âge préscolaire dans la prédiction et dans la prévention des difficultés scolaires. Elle réitère aussi l'importance des aspects culturels et socioéconomiques.

Conclusion et implications pour la prestation de services et pour l'élaboration des politiques

Les éléments qui précèdent devraient servir de point de départ à des programmes de promotion de la réussite scolaire dont l'intensité pourrait varier en fonction des besoins des enfants, des familles et des communautés. Ces programmes peuvent être réalisés non seulement en milieu familial, mais aussi dans les divers milieux de garde fréquentés par les enfants.^{20,28,30} En effet, plus de la moitié des enfants d'âge préscolaire sont exposés à des environnements éducatifs autres que le milieu familial. Enfin, il ne faudrait pas négliger la maternelle et les premières années d'école primaire, même si elles débordent le cadre préscolaire à strictement parler. Plusieurs programmes de prévention prometteurs ont été expérimentés ou sont actuellement expérimentés auprès d'enfants de la maternelle et du début du primaire (p. ex. le programme *FAST TRACK* du *Conduct Problems Prevention Research Group*,³¹ le programme *Early Alliance*,³² le programme *Early Risers*,³³ le programme de Montréal³⁴). Dans les communautés les plus à risque, où un jeune sur trois ne termine pas son secondaire dans le temps prescrit et où un jeune sur cinq ne le terminera jamais, il y a urgence. En ce sens, il ne faudrait pas sous-estimer l'importance des années préscolaires et ignorer les stratégies qui se sont révélées efficaces pour augmenter les taux de diplomation et réduire une variété de problèmes d'adaptation à l'enfance, à l'adolescence et même à l'âge adulte.³⁵⁻³⁶ Il ne faudrait toutefois pas conclure prématurément qu'un coup de barre à la période préscolaire, aussi intensif et approprié soit-il, suffise dans tous les cas à mettre en place de manière durable

tous les éléments propices à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel des enfants à risque. Des approches de type continu qui consistent à suivre les enfants et les familles tout au long de l'école primaire et même au secondaire, comme celle utilisée dans le cadre du programme *Fast Track*, ou encore de type stratégique, en ciblant les périodes de transition, comme celle adoptée par les promoteurs du programme *Early Alliance* méritent d'être sérieusement envisagées et mises à l'essai. À la période préscolaire, ces diverses approches se traduiraient par une intervention continue qui débiterait au cours de la grossesse et qui se poursuivrait de manière continue ou ponctuelle selon les périodes de changement dans la vie de l'enfant (par exemple, naissance, entrée à la garderie, etc.). Une telle approche aurait l'avantage d'aborder divers facteurs de risque et de protection dont la pertinence n'apparaît qu'après la période préscolaire et ainsi soutenir ou, le cas échéant, suppléer aux efforts d'intervention précoce.

Tableau 1

Titre du programme	Brève description du programme
1- Projet Abecedarian ³⁷	<p>Durée : 5 ans (de 0 à 5 ans) Description : centration sur le développement du langage, des habiletés cognitives et des comportements appropriés en centre de jour; implication des parents. Résultats : effets positifs sur les habiletés intellectuelles et le rendement scolaire (moins de redoublement) jusqu'à l'âge de 15 ans.</p>
2- Projet Perry Preschool ³⁸	<p>Durée : 30 à 60 semaines (à 3 ou 4 ans) Description : centration sur habiletés cognitives et langage oral en centre de jour; visites à domicile. Résultats : taux de diplomation plus élevé, moins de criminalité, moins de grossesses et de dépendances économiques.</p>
3- Even Start ³⁹	<p>Durée : 9 mois (de 3 à 4 ou de 4 à 5 ans) Description : centration sur apprentissages cognitifs et langage; visites à domicile, scolarisation des parents. Résultats : résultats à court terme mitigés.</p>
4- Sans titre ⁴⁰	<p>Durée : une année (maternelle) Description : lectures interactives en classe et à la maison; rencontres avec les parents. Résultats : meilleur rendement en lecture.</p>
5- Chicago Child-Parent Centers ^{28,41}	<p>Durée : une année (maternelle) Description : centration sur lecture, écriture et conscience phonologique; ateliers pour les enseignants et pour les parents. Résultats : meilleur rendement en lecture.</p>
6- Sans titre ⁴²	<p>Durée : de 3 à 9 ans Description : habiletés cognitives et scolaires; implication des parents et des enseignants. Résultats : réduction du taux de décrochage scolaire</p>
7- Early Head Start ⁴³	<p>Durée : 3 ans (de 0 à 3 ans) Description : développement cognitif et affectif des enfants, aide aux parents. Résultats : effets positifs mais modestes aux plans de l'autorégulation des émotions et des problèmes de comportement chez l'enfant. Effets positifs sur les pratiques éducatives des parents</p>
8- The Incredible Years ⁴⁴	<p>Durée : 12 semaines (de 3 à 5 ans) Description : centration sur les stratégies éducatives des parents et des éducateurs. Résultats : effets positifs modérés sur les comportements perturbateurs et les comportements d'autorégulation des enfants. Réduction du taux de décrochage scolaire</p>

Note: Seules les études où l'on a utilisé un plan d'évaluation de type expérimental avec groupe expérimental et groupe-contrôle répartis au hasard sont rapportées ici.

RÉFÉRENCES

1. Ressources humaines et travail Canada. *Après l'école: résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa, ON: Ressources humaines et travail Canada; 1993. Numéro de catalogue LM2940793F.
2. McCaul EJ, Donaldson GA, Coladarci T, Davis WE. Consequences of dropping out of school: findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research* 1992;85(4):198-207.
3. Janosz M, LeBlanc M, Boulerice B, Tremblay RE. Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(1):171-190.
4. Aram DM, Hall NE. Longitudinal follow-up of children with preschool communication disorders: treatment implications. *School Psychology Review* 1989;18(4):487-501.
5. Blachman BA. Preventing early reading failure. In: Cramer SC, Ellis W, eds. *Learning Disabilities: Lifelong Issues* Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub. Co.; 1996:65-70.
6. Jimerson SR, Egeland B, Sroufe, LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 2000;38(6):525-549.
7. Hinshaw SP. Academic underachievement, attention deficits, and aggression: comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1992;60(6):893-903.
8. Fergusson DM, Horwood LJ, Lynskey MT. The effects of conduct disorder and attention deficit in middle childhood on offending and scholastic ability at age 13. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1993;34(6):899-916.
9. Vitaro F, Brendgen M, Larose S, Tremblay RE. Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*. Sous presse.
10. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 1997;68(6):1181-1197.
11. O'Neil R, Welsh M, Parke RD, Wang S, Strand C. A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology* 1997;26(3):290-303.
12. Vitaro F, Larocque D, Janosz M, Tremblay RE. Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology* 2001;21(4):401-415.
13. Woodward LJ, Fergusson DM. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(2):191-201.
14. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child development* 1999;70(6):1373-1400.

15. Caprara GV, Barbaranelli C, Pastorelli C, Bandura A, Zimbardo PG. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science* 2000;11(4):302-306.
16. Rutter M, Maughan B, Mortimore P, Ouston J, Smith A. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1979.
17. Brendgen M, Wanner B, Vitaro F. Victimization by the teacher during middle childhood: Effects on developmental adjustment in young adulthood. Communication présentée au: Congrès annuel de la Society for Research in Child Development; avril 2005; Atlanta, Ga.
18. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
19. Bryk AS, Thum YM. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal* 1989;26(3):353-383.
20. Reynolds AJ. Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal* 1991;28(2):392-422.
21. Giasson J, Saint-Laurent L. Conscience phonologique et émergence de la lecture. In : Préfontaine C, Godard L, Fortier G, eds. *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage*. Montréal, QC: Éditions Logiques; 1998:163-188. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement.
22. Shumow L, Vandell DL, Posner J. Risk and resilience in the urban neighborhood: predictors of academic performance among low-income elementary school children. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology* 1999;45(2):309-331.
23. Neuman SB, Gallagher P. Joining together in literacy learning: teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly* 1994;29(4):382-401.
24. Saint-Laurent L. Les programmes de prévention de l'échec scolaire: des développements prometteurs. In: Vitaro F, Gagnon C, eds. *Prévention des problèmes d'adaptation, II: les problèmes externalisés*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec; 2000:5-68.
25. Janosz M, Fallu JS, Deniger MA. La prévention du décrochage scolaire: facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In: Vitaro F, Gagnon C, eds. *Prévention des problèmes d'adaptation, II: les problèmes externalisés*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec; 2000:115-164.
26. Brooks-Gunn J, Berlin LJ, Fuligni AS. Early childhood intervention programs: what about the family? In : Shonkoff JP, Meisels SJ, eds. *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press; 2000:549-588.
27. Yoshikawa H. Prevention as cumulative protection: effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin* 1994;115(1):28-54.
28. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.

29. Raver CC. Emotions matter: making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.
30. Arnold DH, Ortiz C, Curry JC, Stowe RM, Goldstein NE, Fisher PH, Zeljo A, Yershova K. Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology* 1999;27(5):589-598.
31. Conduct Problems Prevention Research Group. Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems, II: classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1999;67(5):648-657.
32. Dumas JE, Prinz RJ, Smith EP, Laughlin J. The Early Alliance prevention trial: an integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review* 1999;2(1):37-53.
33. August GJ, Realmuto GM, Hektner JM, Bloomquist ML. An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: the Early Risers program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2001;69(4):614-626.
34. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Masse LC, Vitaro F, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(4):560-568.
35. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
36. Reynolds AJ, Ou SR, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency : A confirmatory analysis of the Chicago Child Parent Centres. *Child Development* 2004;75(5):1299-1328.
37. Campbell FA, Ramey CT. Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal* 1995;32(4):743-772.
38. Schweinhart LJ, Weikart DP. Success by empowerment: the High/Scope Perry preschool study through age 27. *Young Children* 1993;49(1):54-58.
39. St.Pierre R, Swartz J, Murray S, Deck D, Nickel P. *National evaluation of the Even Start family literacy program: report on effectiveness*. Cambridge, MA: Abt Associates Inc.; 1993.
40. Phillips LM, Norris SP, Mason JM. Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: a kindergarten intervention and five year follow-up. *Journal of Literacy Research* 1996;28(1):173-195.
41. Saint-Laurent L, Giasson J. Effects of a multicomponent literacy program and of supplemental phonological sessions on at-risk kindergartners. *Educational Research and Evaluation* 2001;7(1):1-33.
42. Temple JA, Reynolds AJ, Miedel WT. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago child-parent centers. *Urban Education* 2000;35(1):31-56.
43. Love JM, Kisker EE, Ross CM, Schochet PZ, Brooks-Gunn J, Paulsell D, Boller K, Constantine J, Vogel C, Fuligni AS, Brady-Smith C. *Making a difference in*

- the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services; 2002. Disponible sur le site: <http://www.mathematica-mpr.com/earlycare/ehstoc.asp>. Page consultée le 23 septembre 2004.
44. Webster-Stratton C. Preventing conduct problems in Head Start children : strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1998;66(5):715-730.

Pour citer ce document :

Vitaro F. Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire. Ed rev. 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; 2005:1-9. Disponible sur le site: http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/VitaroFRxp_rev.pdf. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2003-2005