ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

Réussite scolaire

Mise à jour : Septembre 2014
Éditeur au développement du thème :
Frank Vitaro, Ph.D., Université de Montréal, Canada

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Table des matières

Synthèse 5

Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire 8
FRANK VITARO, PH.D., MAI 2014

Diplomation et réussite scolaire : résultats de l'éducation pendant la jeune enfance 16
ANNE B. SMITH, PH.D., MAI 2014

Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce 22
SHELLEY HYMEL, PH.D., LAURIE FORD, PH.D., MAI 2014

Liens entre le développement des jeunes enfants et la diplomation : Commentaires sur les textes de Vitaro, Smith, et Hymel et Ford 29
MICHEL JANOSZ, PH.D., MAI 2014

Diplomation et réussite scolaire comme résultat du développement des jeunes enfants : Commentaires sur Vitaro et sur Hymel et Ford 34
RUSSELL W. RUMBERGER, PH.D., MAI 2014

Éducation préscolaire et diplomation 40
SUH-RUU OU, PH.D., ARTHUR J. REYNOLDS, PH.D., SEPTEMBRE 2020

Services ou programmes qui influencent les jeunes enfants (0 - 5 ans), leur diplomation ainsi que leur réussite scolaire 52
PENNY HAUSER-CRAM, ED.D., MAI 2014

Services ou programmes qui influencent la réussite scolaire des jeunes enfants et leur diplomation 59

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

CAROL MCDONALD CONNOR, PH.D., FREDERICK J. MORRISON, PH.D., MAI 2014

Relation entre les programmes préscolaires et la diplomation : Commentaires sur Hauser-Cram, McDonald Connor et Morrison, et Ou et Reynolds 73
FRANCES A. CAMPBELL, PH.D., MAI 2014

Liens entre programmes préscolaires et diplomation : Commentaires sur Hauser-Cram, McDonald Connor et Morrison, et Ou et Reynolds 78
KATHRYN R. WENTZEL, PH.D., MAI 2014

Promouvoir la préparation à l'école pendant la petite enfance : ce que peuvent faire les parents 83
JANET AGNES WELSH, PH.D., MAI 2014

La maternelle 4 ans : une mesure pour favoriser la réussite scolaire et sociale des enfants de milieux défavorisés 90
FRANCE CAPUANO, PH.D., MARC BIGRAS, PH.D., CHRISTA JAPEL, PH.D., MAI 2014

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Synthèse

Est-ce important?

L’achèvement des études secondaires affecte tout le reste de la vie et est particulièrement crucial dans les sociétés industrialisées, qui dépendent fortement d’une main-d’œuvre scolarisée. Au Canada, environ un jeune sur cinq n’a toujours pas obtenu son diplôme d’études secondaires (DES) au début de l’âge adulte. Dans les pays de l'OCDE, environ 16 % des élèves ne terminent pas leur éducation secondaire.[1] En Amérique latine et dans les Caraïbes, un enfant sur six ne fréquente plus l'école au plus tard vers l’âge de 14 ans. Le taux de décrochage est encore plus élevé chez les élèves plus âgés.[2] Ces statistiques alarmantes ont des conséquences importantes, tant pour l’individu que pour l’ensemble de la société. Comparativement à ceux qui ont achevé leurs études secondaires, les élèves qui n’y sont pas parvenu (c.-à-d. les décrocheurs) sont plus susceptibles a) d’éprouver des difficultés importantes à trouver un emploi, b) de toucher des prestations d’aide sociale et d’assurance chômage, c) d’éprouver des problèmes de santé mentale et physique, d) d’être peu impliqués dans leur communauté et e) d’avoir des enfants à risque de problèmes scolaires qui deviennent à leur tour des décrocheurs, renforçant ainsi un cycle négatif. Du point de vue sociétal, on estime qu’un seul décrocheur peut coûter entre 243 000 $ et 388 000 $ US. Étant donné le lien entre un décrochage prématuré et ces conséquences personnelles et financières négatives, il est impératif de comprendre les trajectoires qui mènent au succès scolaire et à l’obtention d’un DES et d’identifier les facteurs de risque de décrochage et de protection contre celui-ci, tant dans l’environnement que chez l’enfant.

Que savons-nous?

La petite enfance constitue une période développementale critique pendant laquelle les enfants acquièrent une large gamme de compétences pré-académiques (par ex., lire et reconnaître des lettres) et d’habiletés socio-affectives (par ex., suivre des consignes, inhiber ses impulsions, réguler ses émotions, maintenir son attention) qui les préparent à bien s’adapter à l’école et à tirer profit de leurs apprentissages scolaires. Cependant, pour diverses raisons, certains enfants ne sont pas adéquatement préparés à entrer à l’école et présentent un retard par rapport à leurs pairs du même âge en matière d’habiletés cognitives et socio-affectives de base. On estime que 26 % des enfants au Québec présentent des retards cognitifs et socio-affectifs importants au moment d’entrer à l’école. Ces enfants, qui manifestent également de piètres habiletés d’expression et de compréhension orale et écrite (par ex., difficulté à reconnaître et utiliser les

sons du vocabulaire oral), sont plus à risque d'éprouver des difficultés académiques. De même, les enfants qui éprouvent des difficultés sur les plans social (par ex., s'entendre avec ses pairs et ses professeurs), affectif (par ex., contrôler ses émotions négatives) et comportemental (par ex., inattention, agressivité, opposition) s'adaptent et réussissent moins bien à l'école. Malheureusement, non seulement cet écart entre les enfants prêts et ceux moins prêts à l'entrée scolaire ne disparaît pas avec la scolarisation, mais il s'élargit au fil du temps et peut ultimement miner la motivation des élèves tout en augmentant la probabilité d'un décrochage prématuré.

Les problèmes d'apprentissage et de comportement des enfants à l'entrée à l'école ne sont pas seulement influencés par leurs caractéristiques personnelles, mais aussi par la dynamique familiale au cours des années préscolaires. Les parents de décrocheurs sont généralement moins engagés auprès de leurs enfants et moins exigeants envers eux; ils leur offrent moins de soutien éducatif et sont moins susceptibles d'avoir complété un niveau de scolarisation constituant un modèle positif pour leurs enfants. Étant donné leurs propres antécédents scolaires et/ou culturels, ils peuvent aussi être limités dans leur capacité à aider leurs jeunes enfants à développer des habiletés précoces favorisant l'apprentissage. Finalement, des pratiques parentales sévères, incohérentes ou coercitives peuvent nuire au développement de la régulation émotionnelle et du contrôle des impulsions chez les enfants.

Malgré ces facteurs de risque, il existe plusieurs facteurs de protection contre un décrochage prématuré. Par exemple, la participation à un programme d'éducation à la petite enfance pourrait améliorer la qualité de la préparation à l'école et la probabilité de diplomation. De plus, des relations positives avec les pairs et les enseignants peuvent protéger les enfants contre le décrochage, car elles sont associées à l'implication et à la motivation à l'école, deux importants prédicteurs de l'obtention d'un DES, indépendants de la performance académique. Finalement, l'adaptation à l'école peut aussi être facilitée lorsqu'un partenariat harmonieux existe entre l'école et la maison et lorsque les parents enrichissent les apprentissages scolaires par des expériences éducatives positives à la maison.

Que peut-on faire?

Puisqu'environ 64 % des mères de jeunes enfants occupent un emploi, tant au Canada qu'aux États-Unis, et que la majorité des enfants de moins de cinq ans fréquentent en conséquence une forme quelconque de garderie, il est nécessaire de développer des programmes d'éducation à la petite enfance efficaces et de haute qualité. Les programmes les plus efficaces présentent

typiquement les caractéristiques suivantes :

1. Ils sont destinés aux jeunes enfants (c.-à-d. qu'ils sont initiés en très bas âge).
2. Ils sont bien organisés et minutieusement planifiés (c.-à-d qu'ils proposent un ratio adéquat éducateurs/enfants et embauchent des éducateurs qualifiés).
3. Ils sont intensifs et personnalisés.
4. Ils combinent des composantes centrées sur l'enfant et d'autres centrées sur les parents.
5. Ils ciblent à la fois des habiletés académiques et socio-affectives (langage, littéracie et autorégulation).
6. Ils sont adaptés aux caractéristiques culturelles et socioéconomiques de leur communauté.
7. Ils visent le développement global de l'enfant.
8. Ils adoptent une approche équilibrée en incluant à la fois des périodes d'apprentissage structuré et de jeu libre.

Finalement, il faut développer des politiques pour rendre les programmes d'éducation à la petite enfance accessibles et abordables et ainsi s'assurer que le plus grand nombre possible d'enfants de différents milieux puissent en bénéficier. De même, les décideurs politiques doivent revoir les politiques et pratiques scolaires existantes pour examiner si elles contribuent aux difficultés précoces qui mènent éventuellement au décrochage au secondaire (par ex., les politiques liées au redoublement scolaire).

Références

1. OECD. Education at a Glance 2012: Highlights, OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag_highlights-2012-en. Publié le 11 september 2012. Consulté le 22 février 2017.
2. UIS, UNICEF. Finishing school: A right for children's development: A joint effort. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci-lac-executive-summary-2012-en.pdf. Publié en 2012. Consulté le 22 février 2017.

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

Frank Vitaro, Ph.D.

Université de Montréal, Canada

Mai 2014, 2e éd. rév.

Introduction et 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, éventuellement, leurs enfants sont plus à risque d'éprouver 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 cette 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

Dans plusieurs cas, les difficultés scolaires pendant l'enfance constituent un précurseur du décrochage.[3] Par exemple, des facteurs personnels comme un trouble du langage, un déficit de l'attention ou une difficulté à reconnaître et utiliser les sons verbaux à l'âge de l'entrée à l'école (c.-à-d., à cinq ou six ans) sont des prédicteurs de difficultés académiques et, possiblement, d'un décrochage prématuré.[4-6] Par ailleurs, on ne peut se prononcer avec certitude sur la possibilité que d'autres types de problèmes comportementaux, comme l'anxiété et la dépression ou l'agressivité/opposition, puissent aussi prédire dans une certaine mesure un décrochage prématuré, indépendamment des troubles du langage et des déficits attentionnels.[5,7,8] Même si ces problèmes comportementaux n'ont pas d'impact direct sur la réussite scolaire, ils pourraient tout de même être indirectement reliés aux difficultés scolaires, et ultimement au décrochage, par deux voies. Dans la première voie, les problèmes de comportement de l'enfant pourraient

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

entraîner son exclusion sociale et sa victimisation par ses pairs ou ses enseignants tout au long du primaire et du secondaire. Ces expériences sociales négatives pourraient à leur tour réduire ses opportunités d'apprentissage et sa motivation scolaire, en plus de renforcer ses difficultés comportementales.[9-13] Dans la seconde voie, les problèmes de comportement de l'enfant, particulièrement ceux dits d'externalisation, pourraient favoriser son affiliation à des pairs déviants qui, en retour, pourraient décourager son conformisme aux normes sociales, réduire son implication dans ses études et sa réussite académique,[14] et encourager ses comportements antisociaux. Ces deux voies ne sont pas mutuellement exclusives. De plus, elles reconnaissent toutes deux l'importance de l'engagement scolaire et de l'implication de l'enfant dans ses études, puisqu'il a été démontré que ces facteurs sont d'importants prédicteurs de la diplomation au secondaire, indépendamment de la réussite académique.[14] Les deux voies incluent aussi la possibilité de liens transactionnels (c.-à-d., bidirectionnels) entre les problèmes de comportement et les difficultés académiques. Ces liens transactionnels pourraient être directs ou indirects,[15] mais leur nature précise reste en grande partie spéculative.

Il est important de noter que les problèmes de comportement et les difficultés d'apprentissage qui se manifestent lors de l'entrée à l'école peuvent eux-mêmes être prédits par des caractéristiques personnelles des enfants et de leurs parents ainsi que par la dynamique familiale au cours des années préscolaires.[16] Les problèmes de comportement et les difficultés d'apprentissage au cours des années scolaires primaires peuvent ainsi être considérés comme des intermédiaires dans la chaîne d'événements développementaux qui mène au décrochage. Cependant, plusieurs variables contextuelles pourraient amplifier ou atténuer l'effet de ces prédicteurs précoces. Par exemple, certaines méthodes d'enseignement spéciales ou la fréquentation d'une bonne école pourraient affaiblir les liens entre les facteurs de risque personnels et socio-familiaux présents pendant la petite enfance et le décrochage ultérieur.[17] En revanche, des interactions négatives entre enseignants et étudiants ou l'absence d'un code disciplinaire clair à l'école pourraient exacerber davantage les effets négatifs de facteurs de risque précoces et ainsi accélérer l'abandon prématuré des études.[11,18-21]

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 l'attitude plus laxiste des parents envers l'école et en partie à leur capacité limitée à aider leurs enfants à développer des comportements favorables aux apprentissages.[22] Heureusement, il existe plusieurs programmes préventifs de lutte contre

l’échec scolaire et le décrochage, qui ont pour but 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. Certains de ces programmes destinés aux enfants d’âge préscolaire ont fait l’objet d’évaluations rigoureuses et ont mené à des résultats positifs. L’espace disponible ici n’en permet qu’un bref survol (voir le Tableau 1).[23]

Il est à noter que les programmes décrits au Tableau 1 ont tous été offerts à des enfants de moins de 6 ans.[24] Les programmes préscolaires suite auxquels on n’a pas recueilli d’information sur la diplomation au secondaire ne sont pas mentionnés dans ce tableau. 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 les prérequis scolaires. Peu comportent un volet destiné à outiller les parents face aux problèmes de comportement de leur enfant ou à améliorer leur propre connaissance du milieu scolaire et leurs attitudes à son égard. De la même manière, peu de programmes abordent les besoins personnels des parents et cherchent à ‘améliorer la situation socioéconomique de la famille. Certains programmes tels les Child-Parent Centers mis en place dans le cadre du Chicago Longitudinal Study[21,25] constituent toutefois une exception digne de mention en raison de la variété d’activités qu’ils proposent pour les enfants et les parents. Toutefois, même dans ce programme modèle, on met beaucoup moins l’accent sur les comportements sociaux propices aux apprentissages en groupe (par exemple, attention à la tâche, autorégulation émotionnelle et habiletés sociales) que sur les prérequis scolaires et les habiletés langagières.

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

Malgré l’existence de programmes préscolaires efficaces impliquant la famille et pouvant être appliqués dans des milieux de garde et d’éducation de la petite enfance variés,[21,25,26] il est important de ne pas se fier uniquement à ces programmes pour favoriser la diplomation au secondaire. Même si plus de la moitié des enfants d’âge préscolaire sont exposés à des environnements éducatifs autres que le milieu familial, plusieurs ne le sont pas. Par ailleurs, les enfants qui vivent dans un environnement défavorisé sur les plans socioéconomique et éducatif[27] sont généralement ceux qui ont le plus besoin d’une éducation compensatoire. Ainsi, il ne faudrait pas négliger la maternelle (fréquentée par plus de 95 % des enfants) et les premières années d’école primaire en tant que plateformes additionnelles de prévention et de promotion.

Plusieurs programmes de prévention prometteurs ont été menés ou sont actuellement menés auprès d'enfants de la maternelle et du début du primaire, notamment le programme FAST TRACK du Conduct Problems Prevention Research Group;[28] le programme Early Risers;[29] le programme de Montréal[30,31] et le programme Check and Connect.[32] Ces programmes sont dignes de mention pour plusieurs raisons : ils débutent tôt dans le parcours de l'enfant (puisqu'ils commencent à la maternelle puis se poursuivent souvent tout au long du cours primaire et même par la suite), ils sont exhaustifs (c.-à-d. qu'ils combinent des composantes destinées aux enfants et d'autres aux parents et ciblent à la fois des objectifs académiques et comportementaux), ils ont été évalués selon un devis solide et ils ont eu un impact positif sur la diplomation au secondaire. 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 d'agir. En ce sens, les prochaines initiatives entreprises ne devraient pas sous-estimer l'importance des années préscolaires ni ignorer les stratégies qui se sont révélées efficaces pour accroître les taux de diplomation et réduire une variété de problèmes d'adaptation à l'enfance, à l'adolescence et même à l'âge adulte.[33,34]

On ne peut non plus s'attendre à ce que les seules actions correctives entreprises pendant la période préscolaire, aussi intensives et pertinentes soient-elles, suffisent dans tous les cas à créer les conditions favorables à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel des enfants à risque. À ce jour, aucun programme ne s'est révélé efficace pour tous les enfants. En effet, un programme pourrait être plus efficace qu'un autre dans un certain contexte ou pour certains participants. Des approches de type continu qui consistent à suivre les enfants et leur famille tout au long de leurs différents stades développementaux (comme celle utilisée dans le cadre du programme Fast Track) et celles qui utilisent une combinaison stratégique d'activités universelles et ciblées dont le dosage est en partie ajusté en fonction des besoins individuels (comme celle utilisée dans les programme Early Risers et Check and Connect), méritent d'être sérieusement envisagées et mises à l'essai. L'utilisation d'une approche continue se traduirait par une intervention qui débuterait au cours de la grossesse et qui se poursuivrait à long terme, de manière ininterrompue ou encore ponctuelle (selon les périodes de changement dans la vie de l'enfant telles que la naissance, l'entrée à la garderie, la transition vers la maternelle puis l'école primaire, la transition vers l'école secondaire). Une telle approche aurait l'avantage d'aborder les divers facteurs de risque et de protection dont l'importance apparaît à chaque phase développementale et de pouvoir ainsi renforcer tout effort d'intervention antérieur.

Tableau 1

Titre du programme	Brève description du programme
1- Projet Abecedarian[35]	**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.
2- Projet Perry Preschool[36]	**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.
3- Even Start[37]	**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.
4- Sans titre[38]	**Durée** : une année (maternelle) **Description** : lectures interactives en classe et à la maison; rencontres avec les parents. **Résultats** : meilleur rendement en lecture.
5- Chicago Child-Parent Centers[25,39]	**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.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

6- Sans titre[40]	**Durée** : de 3 à 9 ans **Description** : habiletés cognitives et scolaires; implication des parents et des enseignants. **Résultats** : réduction du taux de décrochage scolaire.
7- Early Head Start[41]	**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.
8- The Incredible Years[42]	**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.

Note : Seules les études expérimentales avec assignation aléatoire au groupe expérimental ou au groupe témoin sont rapportées ici.

Références

1. Ressources humaines et travail. 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. Cat. no. LM2940793F; 1993.
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. Vitaro F, Brendgen M, Larose S, Tremblay RE. Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*. 2005;97(4):617-629.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

6. Jimerson S, 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. Breslau J, Miller E, Breslau N, Bohnert K, Lucia V, Schweitzer J. The Impact of Early Behavior Disturbances on Academic Achievement in High School. *Pediatrics*. Jun 2009;123(6):1472-1476.

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. *J Child Psychol Psychiatry*. 1993;34(6):899-916.

9. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Dev*. Dec 1997;68(6):1181-1197.

10. Buhs ES, Ladd GW, Herald SL. Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*. 2006;98:1-13.

11. Brendgen M, Wanner B, Vitaro F, Bukowski WM, Tremblay RE. Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*. 2007;99:26-38.

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. *J Child Psychol Psychiatry*. 2000;41(2):191-201.

14. Véronneau M-H, Vitaro F, Pedersen S, Tremblay RE. Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*. 2008;100(2):429-442.

15. Vitaro F, Brendgen M, Tremblay RE. Early predictors of high school completion: The developmental interplay between behavior, motivation, and academic performance. In: Boivin M, Bierman K, eds. *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*. New York, NY: Guilford Press; sous presse.

16. Boivin M, Bierman K. *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*. New York, NY: Guilford Press; in press.

17. Rutter M, Maughan B, Mortimore P, Ouston J, Smith A. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.

18. Brendgen M, Wanner B, Vitaro F. Victimization by the teacher during middle childhood: Effects on developmental adjustment in young adulthood. Paper presented at: Annual Congress of the Society for Research in Child Development; 2005, April; Atlanta, GA.

19. Rumberger RW. Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*. 1983;20:199-220.

20. 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.

21. Reynolds AJ. Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal*. Sum 1991;28(2):392-422.

22. Neuman SB, Gallagher P. Joining together in literacy learning: Teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly*. 1994;29(4):382-401.

23. 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 chez les enfants et les adolescents. Vol 2. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec; 2000:5-68.

24. Janosz M, Fallu J-S, Deniger M-A. 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 chez les enfants et les adolescents. Vol 2*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec; 2000:115-164.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

25. 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.

26. Arnold DH, Ortiz C, Curry JC, et al. Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology*. Sep 1999;27(5):589-598.

27. Geoffroy MC, Cote SM, Giguere CE, et al. Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *J Child Psychol Psychiatry*. Dec 2010;51(12):1359-1367.

28. Conduct Problems Prevention Research Group. Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *J Consult Clin Psychol*. 1999;67(5):648-657.

29. August GJ, Realmuto GM, Hektner JM, Bloomquist ML. An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The Early Risers Program. *J Consult Clin Psychol*. 2001;69(4):614-626.

30. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Mâsse LC, Vitaro F, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *J Consult Clin Psychol*. 1995;63(4):560-568.

31. Boisjoli R, Vitaro F, Lacourse E, Barker ED, Tremblay RE. Impact and clinical significance of a preventive intervention for disruptive boys: 15-year follow-up. *British Journal of Psychiatry*. 2007;191(5):415-419.

32. Christenson SL, Reschly AL. Check & Connect: Enhancing school completion through student engagement. In: Doll B, Pfohl W, Yoon J, eds. *Handbook of youth prevention science*. New York, NY: Routledge; 2010:327-348.

33. 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.

34. Reynolds AJ, Ou S-R, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Dev*. 2004;75(5):1299-1328.

35. 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.

36. Schweinhart LJ, Weikart DP. Success by Empowerment: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27. *Young Children*. 1993;49(1):54-58.

37. 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.

38. 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*. Mar 1996;28(1):173-195.

39. 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.

40. 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.

41. Love JM, Kisker EE, Ross CM, et al. 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. Available at: http://www.mathematica-mpr.com/earlycare/ehstoc.asp. Accessed September 23, 2004; 2002.

42. Webster-Stratton C. Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *J Consult Clin Psychol*. 1998;66(5):715-730.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Diplomation et réussite scolaire : résultats de l’éducation pendant la jeune enfance

Anne B. Smith, Ph.D.

Children's Issues Centre, Nouvelle-Zélande

Mai 2014, 2e éd.

Introduction

Quelle est l’influence de l’éducation pendant la jeune enfance sur le succès scolaire? L’éducation pendant la jeune enfance (EJE) consiste *en des programmes organisés et supervisés avec des objectifs sociaux et éducatifs pour les enfants (jusqu’à l’âge de l’entrée à l’école) en l’absence temporaire de leurs parents* et comprend différents programmes qui varient selon les heures d’opération, l’âge des enfants et le statut socio-économique des familles. Par exemple, on pense à des maternelles à temps partiel, à des centres de la petite enfance et à des interventions précoces ainsi qu’à des programmes de garde en milieu familial.

Sujet

Si l’EJE contribue à la réalisation du potentiel éducatif des enfants, tous les enfants devraient avoir l’occasion d’y participer, les parents devraient être encouragés à accéder à des programmes d’EJE pour leurs enfants et les gouvernements devraient investir dans des programmes d’EJE de haute qualité.

Problèmes

Les familles et les écoles fournissent des types d’expériences très variées aux enfants, et c’est aussi le cas des services d’EJE. La simple question de savoir si l’EJE influence le développement conduit à une question plus complexe sur les qualités optimales de l’EJE en ce qui concerne le développement. *L’évaluation et la définition d’une EJE de qualité* sont des questions aussi importantes que le fait de déterminer ses effets.

Contexte de la recherche

Dans les années soixante, aux États-Unis, la « guerre contre la pauvreté » avait recours à des programmes d’EJE destinés à briser le cycle de l’adversité chez les enfants qui grandissaient

dans la pauvreté. Cette « guerre » a fait l'objet de recherches. Ces programmes d'intervention précoce impliquaient généralement des affectations aléatoires d'enfants pauvres à des groupes témoins et expérimentaux ainsi que des évaluations périodiques du QI, de la réussite scolaire et des résultats sur le plan social. Quelques études ont suivi les enfants jusqu'à l'âge adulte, ce qui a permis d'évaluer les effets à long terme. Les recherches se sont aussi penchées sur les effets des différentes expériences d'EJE sur les résultats des enfants normaux. De telles études sont généralement quasi-expérimentales ou corrélationnelles et impliquent une relation de variations de qualité concernant les résultats des enfants.

Questions clés pour la recherche

1. Quels sont les impacts de la participation des enfants à l'EJE sur la réussite scolaire et sur l'obtention d'un diplôme?
2. Quelles sont les qualités des programmes d'EJE qui sont associées à des résultats positifs sur l'éducation?

Résultats récents de la recherche

Résultats éducatifs à long terme : des recensions d'études récentes[1-4] ont examiné les preuves des impacts à long terme de la participation à l'EJE. Barnett a recensé 38 études effectuées aux États-Unis qui se sont concentrées sur les impacts de l'ECE sur les enfants vivant dans la pauvreté. Gorey[3] quant à lui, a intégré les résultats de recherches fondées sur 35 devis expérimentaux et quasi-expérimentaux en milieu préscolaire. Les évaluations de résultats de telles études incluent des tests de QI, des tests normalisés de rendement, la poursuite normale des études, le placement en éducation spécialisée et la diplomation au secondaire. Les modèles de programmes d'EJE variaient en quantité, en intensité et en durée, mais ils impliquaient généralement une participation à des programmes de haute qualité pendant un an ou plus entre la naissance et l'âge de cinq ans. Le projet *Abecedarian*[5,6] est un exemple de programme d'intervention intensive à long terme (cinq ans).

La recension de Barnett[1] a révélé que sur onze modèles de programmes, cinq avaient des impacts statistiquement significatifs sur la réussite des enfants après la troisième année. Les effets des projets *Abecedarian* et *Perry Preschool* sur la réussite scolaire persistaient jusqu'à l'âge adulte. Les programmes les plus couronnés de succès sont ceux qui commençaient plus tôt, qui étaient les plus intensifs et dont la durée était la plus longue.[3,7]Le projet *Abecedarian* présentait des

résultats plus élevés aux tests cognitifs chez les adultes qui avaient participé à L'EJE. Ces derniers obtenaient des résultats plus élevés aux tests de lecture et de mathématiques, avaient plus d'années de scolarité et étaient plus susceptibles de fréquenter l'université que les sujets du groupe témoin.

La plupart des programmes recensés par Barnett ont rapporté que les taux de redoublement et d'éducation spécialisée étaient plus faibles pour les groupes qui avaient reçu une intervention EJE. Sur 24 études à devis quasi-expérimental, seulement 9 ont révélé des effets à long terme sur la réussite scolaire, après un suivi. Les données sur la diplomation scolaire, colligées dans cinq études, ont montré que les enfants qui participaient à ces programmes d'EJE étaient plus susceptibles d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Gorey[3] a découvert que les effets moyens de l'intervention sur des mesures normalisées de l'intelligence et de la réussite scolaire étaient importants. Au cours du suivi, les trois quarts des enfants qui avaient participé aux programmes EJE avaient de meilleurs résultats aux tests de QI et de réussite scolaire que les enfants du groupe témoin. Même cinq ans après la fin des programmes, la plupart des participants (74 %) réussissaient en moyenne mieux à l'école que les non-participants. Moins d'un quart (22 %) des participants à l'ECE avaient redoublé une année scolaire comparé à presque la moitié (43 %) des sujets du groupe témoin. La plupart des participants (74 %) avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires, contre 57 % des sujets du groupe témoin.

Peu de recherches ont suivi les effets de l'intervention jusqu'à l'âge adulte, mais plusieurs études qui l'ont fait dans différents pays soutiennent que la participation à l'EJE a un impact positif sur la réussite scolaire.[8] De telles études ont été effectuées en Irlande,[9] en Nouvelle-Zélande,[10] au Canada,[11] au Royaume-Uni,[12] et en Suède.[13,14]

La nature de la qualité : participer à *n'importe quel* environnement destiné aux jeunes enfants ne suffit par pour obtenir de bons résultats à l'école. Les résultats de la recherche ont démontré que la qualité a une influence sur le développement cognitif.[10,15-21] Il existe deux dimensions majeures de la qualité. La *qualité structurelle* est la caractéristique organisationnelle observable de la qualité (souvent reflétée dans les règlements). C'est une condition nécessaire, mais insuffisante de la qualité.[16] On dénombre trois aspects majeurs de la qualité structurelle, que l'on décrit sous le vocable « triangle de fer » (pour présenter leur importance et leur inter-relation).[22] Le triangle de fer comprend la taille du groupe, le ratio personnel-enfants ainsi que la formation et les

compétences des enseignants. Les autres facteurs structurels sont les salaires des employés et un faible taux de roulement des enseignants.[8,21,23,24]

La qualité du processus inclut les relations et les interactions sociales dans les environnements destinés aux jeunes enfants.[19] Des enseignants sensibles qui consolent rapidement les enfants, qui répondent à leurs comportements d'approche, qui les connaissent suffisamment bien pour interpréter leurs actions, qui leur demandent des efforts, qui agissent en médiateur dans les relations entre pairs et qui appuient l'apprentissage. Ils n'emploient pas des méthodes contrôlantes ou punitives et ne font pas preuve de détachement envers les enfants.[25,26]Les modèles de programmes scolaires structurés et directifs ont été associés avec des résultats plus faibles à long terme, comparé à des approches davantage centrées sur l'enfant.[27,28]

Conclusions

Les programmes d'EJE intensifs et de haute qualité ont des impacts positifs sur le développement cognitif, sur la réussite scolaire et sur la diplomation, spécialement chez les enfants de familles à faibles revenus qui suivent des programmes destinés à combattre la pauvreté. D'autres preuves proviennent d'un groupe plus large d'enfants qui participent à des programmes financés par le gouvernement. Les jeunes enfants apprennent mieux lorsqu'ils s'engagent dans des interactions spontanées et réciproques, dans des activités significatives et dans des relations empreintes d'affection. Afin d'obtenir des effets positifs, l'EJE devrait faire l'objet d'une planification sérieuse, faire appel à des employés qualifiés formés adéquatement et comprendre de petits groupes dotés d'un bon ratio personnel-enfants. L'intensité des programmes est liée à la quantité et à la qualité de l'interaction avec les enseignants et à la taille de la classe. La participation des enfants à des programmes d'EJE stimulants, chaleureux et réceptifs aux besoins soutient leur passion et leur plaisir à apprendre et encourage leur engagement continu envers les activités d'apprentissage.

On devrait investir davantage de ressources dans les centres d'EJE. Généralement, l'EJE n'est pas obligatoire et reçoit moins de subventions gouvernementales que l'éducation destinée aux enfants plus âgés. On devrait élaborer des politiques afin de favoriser une participation étendue à l'EJE pour les enfants d'origines diverses afin d'assurer l'accessibilité et des coûts abordables. L'amélioration de la qualité devrait figurer parmi les priorités importantes, par exemple en assurant la disponibilité d'enseignants qualifiés et une bonne rémunération afin de les retenir. Les parents devraient avoir accès à des conseils afin de pouvoir reconnaître et choisir de bons

centres d’EJE pour leurs enfants. Si les soins de grande qualité ne sont pas disponibles, les parents ne peuvent pas les choisir. Il est donc essentiel de planifier la prestation de tels services en accord avec les besoins des communautés locales et des normes de qualité élevées.

Références

1. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1):20-36.
2. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.
3. Barnett WS. Long-term cognitive and academic effects of early childhood education of children in poverty. *Preventive Medicin* 1998;27(2):204-207.
4. Boocock SS, Larner MB. Long-term outcomes in other nations. In: Barnett SW, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:45-76.
5. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.
6. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
7. Cryer D. Defining and assessing early childhood program quality. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 1999;563:39-55.
8. Frede EC. Preschool program quality in programs for children in poverty. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:77-98.
9. Goelman H, Pence A. Effects of child care, family and individual characteristics on children’s language development. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:89-104.
10. Gorey KM. Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly* 2001;16(1):9-30.
11. Hayes N. Early childhood education and cognitive development at age 7 years. *Irish Journal of Psychology* 2002;21(3-4):181-193.
12. Helburn SW, Culkin ML, Morris JM, Clifford RM. The cost, quality, and outcomes study theoretical structure. In: Helburn SW, ed. *Cost, quality and child outcomes in child care centers. Technical Report*. Denver, Col.: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado at Denver; 1995:5-10.
13. Howes C, Phillips DA, Whitebrook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development*. 1993;563-580.
14. Howes C, Smith EW, Galinsky E. *The Florida Child Care Quality Improvement Study: Interim report*. New York, NY: Families and Work Institute; 1995.
15. Howes C, Galinsky E, Kontos S. Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development* 1998;7(1):25-36.
16. Kagan SL, Neuman MJ. The relationship between staff education and training and quality in child care programs. *Child Care Information Exchange* 1996;107:65-70.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

17. Kontos S, Wilcox-Herzog A. Teachers' interactions with children: Why are they so important? Research in review. *Young Children* 1997;52(2):4-12.

18. Lamb ME. Nonparental child care: Contexts, quality, correlates, and consequences. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons; 1998:73-144. Damon W, Ed.-in-chief. *Handbook of child psychology*; vol. 4, 5th ed.

19. Lamb ME, Hwang CP, Broberg A. Swedish child-care research. In: Melhuish EC, Moss P, eds. *Day care for young children: International perspectives.* London: Routledge; 1991:102-120.

20. Ochiltree G. *Effects of child care on young children: Forty years of research*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies; 1994.

21. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994:190-221.

22. Schweinhart LJ, Weikart DP. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(2):117-143.

23. Smith AB. *The quality of childcare centres for infants in New Zealand*. State-of-the-Art. Monograph No 4. Wellington, New Zealand: New Zealand Association for Educational Research; 1996.

24. Smith AB, Grima G, Gaffney M, Powell K, Masse L, Barnett S. *Early childhood education: Strategic research initiative literature review*. *Report to Ministry of Education*. Dunedin, New Zealand: Children's Issues Centre; 2000.

25. Sylva K, Wiltshire J. The impact of early learning on children's later development: A review prepared for the RSA Inquiry "Start Right". *European Early Childhood Education Research Journal* 1993;1(1):17-40.

26. Sylva, K. The quest for quality in curriculum. In: Schweinhart LJ & Weikart DP, eds. *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age* 23. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number 12. Ypsilanti, Mich: High/Scope Educational Research Foundation; 1997:89-94.

27. Whitebook M, Howes C, Phillips DA. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. *Final report, National Child Care Staffing Study*. Berkeley, CA: Child Care Employee Project; 1989.

28. Wylie C, Thompson J, Lythe C. *Competent children at 10: Families, early education and schools*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research; 2001.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce

Shelley Hymel, Ph.D., Laurie Ford, Ph.D.

University of British Columbia, Canada

Mai 2014, 2e éd.

Introduction

La grande majorité (75,8 %) des jeunes canadiens (âgés entre 18 et 20 ans) obtiennent un diplôme d'études secondaires et 12,8 % poursuivent leur éducation supérieure.[1] Cependant, 11,4 % des jeunes canadiens abandonnent l'école tôt, la proportion de filles étant plus élevée que celle des garçons (14,7 % contre 9,2 %). Bien que les taux de décrochage aient diminué au cours des dix dernières années, de 18 % en 1991 (*School Leavers Survey*) à 11,4 % en 1999, les chiffres actuels représentent 137 000 jeunes qui ne réussissent pas à compléter une scolarité de base. Le décrochage précoce représente une perte à la fois pour l'individu et pour la communauté en terme de réduction de potentiel de contribution à la société, ainsi qu'en termes de coûts de chômage, de prestations sociales et d'autres services sociaux.[2,3] En termes économiques, Cohen[4] a déterminé qu'un seul décrocheur peut coûter entre 234 000 et 388 000 $ US.

Sujet et problèmes

Qu'est-ce qui distingue un diplômé d'un décrocheur? La recherche suggère que les trajectoires qui conduisent au succès scolaire et à la diplomation commencent à la naissance et qu'elles sont probablement attribuables à plusieurs facteurs différents, tant biologiques qu'environnementaux.[5,6] Cependant, la recherche sur la diplomation s'est concentrée principalement sur les années scolaires et sur les facteurs de risque associés à l'abandon scolaire précoce et à l'échec scolaire, avec une attention particulière envers les aptitudes scolaires et les caractéristiques familiales des étudiants. Par exemple, on sait que les étudiants qui abandonnent l'école ont tendance à être moins compétents sur le plan intellectuel, à avoir de moins bonnes notes et de moins bons résultats et à avoir « redoublé ».[1,7] Les décrocheurs sont aussi plus susceptibles de provenir de familles à plus faibles revenus et monoparentales.[1,8] Leurs parents ont tendance à être moins impliqués et moins exigeants envers leurs enfants, à fournir moins de soutien éducatif,[9-13] et sont

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

moins susceptibles d'être un modèle en terme de réalisations scolaires.[1,8] Les aptitudes scolaires et le soutien familial ne constituent cependant qu'une partie du portrait. Bien que les taux de décrocheurs soient plus élevés chez les familles à faibles revenus ou monoparentales, la majorité des décrocheurs proviennent de foyers biparentaux à revenus moyens.[1,8,14] Également, bien que le manque de satisfaction à l'égard de l'école vienne en tête de liste des raisons du décrochage citées par les jeunes,[15,16] moins d'un tiers des décrocheurs font état de difficultés à faire les devoirs.[14] Au lieu de cela, parmi les principales raisons évoquées pour expliquer le décrochage, les étudiants citent les difficultés relationnelles avec leurs enseignants et avec leurs pairs, leur sentiment d'insécurité ou de non-appartenance à l'école, ou le fait d'avoir des amis qui ont déjà quitté l'école. Ainsi, en plus de leurs difficultés scolaires et d'un soutien familial limité, les étudiants qui décrochent ne réussissent pas à développer un sentiment d'attachement au milieu scolaire, et citent les facteurs socioémotifs comme étant des considérations d'importance égale pour la compréhension de l'échec et de l'abandon scolaire.[17,18]

Récents résultats de la recherche

De plus en plus d’études ont démontré que la compétence socioémotive était essentielle à la fois au rendement scolaire et au succès dans la vie,[19-23] et que les relations empreintes d'affection et de soutien au sein de la communauté scolaire étaient essentielles à l'apprentissage optimal de l'étudiant.[24-27] Une politique sociale récente recensée par Raver[22] montre que les enfants qui ont des difficultés sociales (par exemple, s'entendre avec leurs pairs) et/ou émotives (par exemple, contrôler les émotions négatives) font preuve d’une moins bonne adaptation et d’un moins bon rendement scolaire. En fait, les comportements interpersonnels précoces des enfants prédisent aussi bien ou mieux la réussite scolaire que les facteurs intellectuels,[28] même après avoir pris en compte les effets de confusion potentiels du comportement scolaire et du QI.[29,30] Ces liens sont évidents très tôt, lorsque les comportements sociaux des enfants (par exemple, l'agressivité) ainsi que le faible statut socio-économique et que les difficultés scolaires précoces sont associés à une probabilité réduite de diplomation.[5,11,13] De plus, des études longitudinales récentes[31] suggèrent que ces associations sont probablement causales, et que le rendement pendant les premières années d'école est basée sur le développement social et émotif précoce.

Les relations positives avec les pairs peuvent constituer un facteur de protection venant en appui à la poursuite scolaire de l'enfant, et des études révèlent que les pairs peuvent être des agents de socialisation efficaces en ce qui a trait à l'engagement envers l'école et à la motivation.[31-35] Dès la maternelle et tout au long de la scolarité, le fait d'avoir un ami et d'être apprécié est associé à

un rendement scolaire plus élevé, à des attitudes plus positives envers l'école et à moins d'évitement face à l'école.[31,36,37] À l'inverse, le fait d'être rejeté ou de ne pas avoir d'amis à l'école et d'être agressif constitue un risque de faible rendement scolaire, de redoublement, d'absentéisme et de fugue à la fois simultanément et dans les années subséquentes.[7,36,38] Cependant, l'impact des difficultés précoces avec les pairs a des facettes multiples lorsque que la faible adaptation scolaire est associée à la fois à la persécution par les pairs,[39-41] à l'agression et au comportement antisocial envers les pairs.[42-44] Il est important de remarquer que ce processus semble être graduel. Par exemple, le fait d'être impopulaire et rejeté pendant les années d'école *primaire* prédit un décrochage dans les années subséquentes, alors que les enfants rejetés sont marginalisés et ostracisés et qu'ils se désengagent graduellement du milieu scolaire.[7] Étant donné leur échec à s'intégrer à leurs pairs dans la vie scolaire normale, il n'est pas surprenant que les décrocheurs précoces participent moins aux activités extra-scolaires,[1] et qu'ils soient plus susceptibles de s'associer avec d'autres pairs marginalisés qui accordent peu de valeur au succès scolaire.[8,10,45]

Les relations avec les adultes sont aussi importantes. Même après avoir contrôlé les aptitudes cognitives, le rendement scolaire plus tard est lié aux influences précoces des enseignants et des parents.[46] Les relations positives avec les enseignants sont associées à un meilleur rendement scolaire[29,30] et à des attitudes plus positives envers l'école,[47] même dès la maternelle.[36] Comme le fait remarquer Raver,[22] les enfants qui éprouvent des difficultés socioémotives peuvent être « difficiles à éduquer », et les relations problématiques avec les enseignants à la maternelle sont de forts prédicteurs de difficultés scolaires et d'adaptation à l'école, à la fois simultanément[48] et tout au long des années de scolarité primaire.[49] Ainsi, le fait d'échouer à établir des relations positives tôt dans la vie peut signifier le début d'un cycle descendant de désengagement face à l'école. En effet, il y a moins de décrocheurs (60 %) que de diplômés (88,6 %)[1] qui rapportent qu'ils s'entendent bien avec leurs enseignants.

Conclusions

La recherche sur les bases socioémotives précoces du rendement scolaire et de la diplomation est limitée. La plupart des études portent sur les enfants d'âge scolaire et peu d'entre elles se concentrent sur les premières années d'école.[36] De plus, les liens entre le rendement scolaire et les difficultés socioémotives peuvent très bien être réciproques,[22] les problèmes précoces d'apprentissage contribuant au comportement social négatif et vice versa. On pense que la transition des enfants vers une scolarisation à plein temps ainsi que leurs progrès pendant les

cinq premières années d'école (de la maternelle à la deuxième année du primaire) constituent des périodes importantes pour le développement scolaire et social,[46] qui à son tour, contribue au succès scolaire. Cependant, étant donné le lien entre les compétences socioémotives et scolaires, il devient important de comprendre les précurseurs du comportement socioémotif précoce *avant* que les enfants n'entrent à l'école, pendant la période de 0 à 5 ans. On pense que la compétence socioémotive prend ses racines dans les bases du tempérament de l'enfant et dans ses capacités langagières, ainsi que dans ses relations précoces avec les personnes qui s'en occupent, ce qui bâtit les fondations pour les relations interpersonnelles subséquentes.[50] Afin de bien comprendre les facteurs qui contribuent au succès scolaire, il est donc impératif d'élargir notre vision et de considérer le problème sous une perspective écologique et développementale, en tenant compte des facteurs biologiques, scolaires, familiaux et socioémotifs ainsi que de leur inter-relation. Jusqu'à présent, peu d'études ont examiné les marqueurs socioémotifs précoces en relation avec les résultats scolaires, bien que des études longitudinales comme l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes[51] soient très prometteuses en ce sens.

Implications

Grâce aux études qui existent, nous savons qu'un nombre significatif d'enfants manifestent des difficultés socioémotives qui interfèrent avec leurs relations tant avec les adultes qu'avec les pairs, ce qui affecte leur engagement envers l'école, leur rendement et leur potentiel à devenir des adultes compétents et des citoyens productifs.[52] Un jeune sur cinq présente des problèmes suffisamment graves pour justifier des services de santé mentale.[53-55] À la lumière de ces résultats, le fait de s'occuper de ces problèmes sociaux et émotifs dans les écoles constitue une des composantes du mandat éducatif plus large - préparer les étudiants à fonctionner efficacement dans un monde social complexe. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a fait un pas unique en ce sens en faisant de la *responsabilité sociale* une des quatre habiletés fondamentales aussi importantes que la lecture, que l'écriture et que le calcul. Les programmes d'intervention précoce basés sur des preuves et dont l'objectif est d'améliorer le développement socioémotif sont nécessaires,[22] ainsi que les efforts visant à évaluer l'efficacité de programmes nouveaux et prometteurs (par exemple *Roots of Empathy* de Mary Gordon). Il est aussi très important d'offrir aux enseignants une formation adéquate sur le développement socioémotif. Cela fait longtemps que nous reconnaissons l'importance de l'intervention précoce (par exemple *Perry Preschool Project, Head Start*), mais de tels efforts doivent reposer une compréhension solide des précurseurs précoces du comportement social et émotif et sur les

façons complexes dont les caractéristiques de l'enfant et de la famille interagissent avec le contexte social dans lequel un enfant fonctionne, tout en reconnaissant l'importance du fonctionnement socioémotif comme facilitateur de la diplomation et du succès scolaire pendant les années de scolarisation.

Références

1. Bowlby JW, McMullen K. *At a crossroads: First results from the 18 to 20-year-old cohort of the Youth in Transition Survey*. Ottawa, Ontario: Human Resources Development Canada and Statistics Canada; 2002. No. 81-591-XIE.
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. Tremblay RE. When children's social development fails. In: Keating DP, Hertzman C, eds. *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York, NY: Guilford Press; 1999:55-71.
4. Cohen MA. The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology* 1998;14(1):5-33.
5. Audas R, Willms JD. *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Ottawa, Ontario: Applied Research Branch. Strategic Policy. Human Resources Development Canada; 2001. No. W-01-1-10E.
6. Shonkoff JP, Phillips DA. *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
7. Hymel S, Comfort C, Schonert-Reichl K, McDougall P. Academic failure and school dropout: The influence of peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:313-345.
8. Gilbert S, Devereaux MS, eds. *Leaving School: Results from a national survey comparing school leavers and high school graduates 18 to 20 years of age*. Ottawa, Ontario: Human Resources and Labour Canada; 1993.
9. Christensen SL, Sheridan SM. *Schools and Families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press; 2001.
10. Ekstrom RB, Goertz ME, Pollack JM, Rock DA. Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record* 1986;87(3):356-373.
11. Ensminger ME, Slusarcick AL. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education* 1992;65(2):95-113.
12. Howell FM, Frese W. Early transition into adult roles: Some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal* 1982;19(1):51-73.
13. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
14. McMillen M, Kaufman P. *Dropout Rates in the United States: 1992*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education; 1993. No. NCES 93-464. Disponible sur le site: https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93464. Page consultée le 22 février 2017.
15. Goertz ME, Ekstrom RB, Rock D. Dropouts, high school: Issues of race and sex. In: Lerner RM, Petersen AC, Brooks-Gunn J, eds. *Encyclopedia of Adolescence*. Vol 1. New York, NY: Garland; 1991:250-253.
16. O'Sullivan RG. Validating a method to identify at-risk middle school students for participation in a dropout prevention program. *Journal of Early Adolescence* 1990;10(2):209-220.

17. Rumberger RW. High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research* 1987;57(2):101-122.

18. Hahn A. Reaching out to America's dropouts: What to do? *Phi Delta Kappan* 1987;69(4):256-263.

19. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books; 1995.

20. Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996.

21. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.

22. 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.

23. Wentzel KR, Asher SR. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 1995;66(3):754-763.

24. Battistich V, Solomon D, Watson M, Schaps E. Caring school communities. *Educational Psychologist* 1997;32(3):137-151.

25. Goodenow C. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence* 1993;13(1):21-43.

26. Noddings N. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press; 1992.

27. Ryan RM, Powelson CL. Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education* 1991;60(1):49-66.

28. Horn WF, Packard T. Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 1985;77(5):597-607.

29. Wentzel KR. Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(2):357-364.

30. Wentzel KR. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:226-247.

31. 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.

32. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:248-178.

33. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991: 43-77. *The Minnesota Symposia on Child Psychology*; vol. 23.

34. Kindermann TA, McCollam TL, Gibson EJr. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:279-312.

35. Ryan AM. Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist* 2000;35(2):101-111.

36. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

37. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 1995;66(5):1312-1329.

38. McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L. The consequences of childhood peer rejection. In: Leary MR, ed. *Interpersonal Rejection*. New York, NY: Oxford University Press; 2001:213-247.

39. Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor K, Yu K, Simons-Morton B. Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence* 2001;21(1):29-49.

40. Hodges EVE, Perry DG. Victims of peer abuse: An overview. *Reclaiming Children & Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems* 1996;5(1):23-28.

41. Juvonen J, Nishina A, Graham S. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(2):349-359.

42. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development* 1989;60(6):1437-1452.

43. Kupersmidt JB, Coie JD. Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development* 1990;61(5):1350-1362.

44. 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.

45. Rumberger RW. Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal* 1983;20(2):199-220.

46. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder, Colo: Westview Press; 1997.

47. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571-581.

48. Birch SH, Ladd GW. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 1997;35(1):61-79.

49. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2): 625-638.

50. Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg N, ed. *Social emotional and personality development*. New York, NY: John Wiley & Sons; 1998:619-700. Damon W, ed. *Handbook of child psychology*; vol 3.

51. Willms JD, ed. *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.

52. Greenberg MT, Domitrovich C, Bumbarger B. The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment* 2001;4:1-48.

53. Offer D, Schonert-Reichl KA. Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1992;31(6):1003-1014.

54. Offord DR, Boyle MH, Racine YA. The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In: Pepler DJ, Rubin KH, eds. *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:31-54.

55. Romano E, Tremblay RE, Vitaro F, Zoccolillo M, Pagani L. Prevalence of psychiatric diagnoses and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2001;42(4):451-461.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Liens entre le développement des jeunes enfants et la diplomation : Commentaires sur les textes de Vitaro, Smith, et Hymel et Ford

Michel Janosz, Ph.D.

École de Psychoéducation, Université de Montréal, Canada

Mai 2014, 2e éd.

Introduction

Les synthèses proposées à travers ces trois textes offrent d'importantes convergences et complémentarités. Shelly Hymel et Laurie Ford s'attardent principalement à démontrer l'influence de la compétence socioaffective des enfants d'âge préscolaire sur la qualité de l'expérience scolaire. Reconnaissant au passage l'importance d'autres aspects du développement (biologique, cognitif, culturel, socioéconomique, ainsi que l'environnement familial), ces auteures étayent surtout les arguments scientifiques qui justifient un accroissement de nos connaissances sur les précurseurs du développement socioaffectif des jeunes enfants.

Frank Vitaro[a], pour sa part, attire d'abord l'attention sur les effets néfastes des problèmes de comportement (agressivité) et d'autorégulation sur l'expérience scolaire, difficultés intimement liées aux problèmes langagiers et au déficit de l'attention. Il mentionne aussi l'influence de l'environnement familial et socioéconomique. L'auteur dresse ensuite un rapide portrait des interventions préscolaires qui ont permis d'améliorer la qualité de l'adaptation scolaire des enfants. Il rappelle que la durée et l'intensité sont des caractéristiques importantes des interventions efficaces. Vitaro renforce les propos de Hymel et Ford en soulignant l'importance de favoriser le développement précoce des habiletés sociales et affectives.

De son côté, Anne Smith résume les connaissances liées à l'influence et à l'efficacité des programmes éducatifs préscolaires (*Early Childhood Education)*. Après avoir mentionné à son tour l'importance du dosage des interventions (intensité et durée), elle précise que tous les programmes éducatifs préscolaires n'offrent pas la même qualité. Elle rappelle les études qui démontrent que la qualité de ces environnements éducatifs relève autant des facteurs structuraux (taille du groupe, ratio éducatrice-enfants, qualification des éducatrices) que des processus éducatifs (qualité des relations éducatrice-enfants, attitudes relationnelles, pratiques

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

éducatives centrées sur l'enfant, etc.).

Résultats récents de la recherche et conclusions

Il ne fait aucun doute que la qualité du développement social et affectif joue un rôle central dans l'expérience scolaire. La qualité des apprentissages est intimement liée à la qualité de l'intégration sociale des élèves.[1,2]. La centration des auteurs sur l'importance du développement social et affectif du jeune enfant est assurément justifiée, tant sur le plan théorique qu'empirique. Ajoutons cependant que les études longitudinales récentes indiquent que, si les difficultés au départ de la scolarisation (échec, retard) sont de puissants prédicteurs de l'abandon scolaire à l'adolescence, il en est autant des facteurs familiaux et socioéconomiques.[3-5] Ainsi, on ne saurait pour le moment parler d'une primauté des facteurs de risque socioaffectifs sur les autres facteurs sociaux, durant l'âge préscolaire du moins.

Par ailleurs, un point de vue plutôt absent des synthèses proposées est celui de l'école comme environnement éducatif à part entière. Les vulnérabilités socioaffectives et comportementales précoces génèrent des difficultés scolaires dans un processus d'interaction avec un environnement éducatif qui, à travers sa composition, son organisation spatio-temporelle, ses pratiques éducatives, etc., a une influence sur l'expression de la réussite scolaire.[6-8]

D'autre part, affirmer qu'un déficit des compétences sociales et affectives à l'âge préscolaire accroît les risques d'une expérience scolaire négative ne devrait cependant pas conduire au raisonnement inverse. Tous les élèves qui connaissent des difficultés à l'école n'affichaient pas des vulnérabilités socioaffectives dès leur tout jeune âge. Plusieurs chercheurs ont traité de l'hétérogénéité psychosociale et scolaire des adolescents qui abandonnent l'école prématurément.[9-11] Si certains types de décrocheurs manifestaient probablement des difficultés dès leur entrée à la maternelle, cela ne semble pas être le cas pour plusieurs d'entre eux. Une approche centrée sur l'identification de différentes trajectoires développementales permettrait sans doute d'approfondir les liens entre le développement social et affectif à l'âge préscolaire et l'adaptation scolaire ultérieure.[12] Il convient aussi, selon nous, d'insister davantage sur la question des différences sexuelles. Les garçons sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école : plus d'échecs scolaires, davantage de retards, plus nombreux à décrocher, etc.[13] Malgré une multitude d'hypothèses explicatives allant du déterminisme biologique aux analyses féministes, force est de constater le peu de connaissances empiriques sur le sujet. L'impact différentiel de la compétence sociale et affective en bas âge sur l'expérience scolaire des garçons

et des filles demande d'être mieux documenté.

Implications pour le développement de services et de politiques

Plusieurs recommandations des auteurs méritent d'être rappelées et renforcées :

1. Il est primordial d'accroître l'accès de la population à des programmes éducatifs préscolaires *de qualité*, c'est-à-dire qui respectent, tant au niveau de leur contenu que de leurs modalités d'application, les caractéristiques des programmes éprouvés. Cependant, l'ajout de ressources financières et matérielles ne sauraient, seul, suffire à la tâche. Il est essentiel aussi de renforcer la qualité de la formation des éducateurs en matière de connaissances et de savoir-faire spécifiques. Une formation de niveau universitaire paraît plus adaptée à la complexité des opérations que requiert la mise en œuvre de programmes éducatifs spécialisés.
2. Ces services doivent être adaptés aux caractéristiques culturelles et socioéconomiques des communautés, en particulier à celles des milieux plus défavorisés qui sont aussi les plus susceptibles de bénéficier des interventions préscolaires.[14] Une approche intégrée des services sociosanitaires impliquant une coordination et une collaboration entre les différents partenaires de la communauté est essentielle pour relever ce défi.[15,16]
3. Se centrer uniquement sur des interventions préscolaires serait cependant une erreur. Les gouvernements doivent se doter de stratégies d'actions continues et adaptées aux différentes étapes du développement des enfants et de leurs contextes de socialisation. Bien que son rapport coût-bénéfice soit avantageux et justifie la place qui doit lui être faite, l'intervention précoce n'est pas une panacée.[14] Les effets néfastes de plusieurs déterminants des problèmes sociaux et affectifs demeureront malgré les interventions précoces (famille, pauvreté, vie de quartier, groupe de pairs, événements de vie stressants, etc.). Le degré de vulnérabilité de certains enfants et de leurs familles est tel, qu'un accompagnement pendant plusieurs années ou à différentes étapes du développement social s'avère nécessaire. C'est pourquoi il nous paraît excessivement important de penser à une continuité des services entre la période préscolaire et scolaire (primaire et secondaire).
4. L'intégration d'un mandat de socialisation à la mission des ministères de l'éducation (p. ex., au Québec et en Colombie-Britannique) est certes un pas dans la bonne direction. Les

écoles se doivent d'appliquer les pratiques éducatives les plus efficaces, non seulement pour le développement des apprentissages et des compétences scolaires, mais aussi en matière de développement des compétences sociales et de gestion des comportements.[8,17] Malheureusement, la formation universitaire, à cette dernière enseigne, paraît insuffisante. Encore une fois, nous croyons qu'il appartient aux universités d'améliorer ou d'ajuster leurs programmes de formation afin que les futurs enseignants et directeurs d'école soient mieux préparés à assumer leur mandat de socialisation.

5. D'autre part, il est impossible pour les écoles d'assurer à elles seules tous les services de prévention, de soutien ou de correction en matière d'adaptation sociale. Elles doivent pouvoir elles-mêmes compter sur les ressources, le soutien et l'expertise des différents partenaires de leur communauté.[15] L'intégration et la coordination des services semblent facilitées par certains modèles organisationnels, en particulier dans les milieux défavorisés (p. ex. *Full Service Schools*; voir aussi références 18, 19 et 20). Cela dit, il est du ressort des différents paliers de gouvernements de favoriser et de soutenir la coopération active des différents partenaires scolaires et communautaires au partenariat intersectoriel.

Références

1. Finn JD. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 1989;59(2):117-142.
2. Wehlage GG, Rutter RA, Smith GA, Lesko N, Fernandez RR. *Reducing the risk: schools as communities of support*. New York, NY: Falmer Press; 1989.
3. Alexander KL, Entwisle DR, Kabbani NS. The dropout process in life course perspective : Early risk factors at home and school. *Teachers College Record* 2001;103(5):760-822.
4. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 1997;34(2):395-419.
5. 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.
6. Baker JA, Derrer RD, Davis SM, Dinklage-Travis HE, Linder DS, Nicholson MD. The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout completion. *School Psychology Quarterly* 2001;16(4):406-426.
7. Janosz M, Georges P, Parent S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation* 1998;27(2):285-306.
8. Teddlie C, Reynolds D, eds. *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press; 2000.
9. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development* 1989;60(6):1437-1452.
10. Kronick RF, Hargis CH. *Dropouts:who drops out and why – and the recommended action*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas; 1990.

11. Janosz M, Le Blanc Marc, 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.

12. Cairns RB, Bergman LR, Kagan J, eds. *Methods and models for studying the individual: Essays in honor of Marian Radke-Yarrow*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1998.

13. Conseil Supérieur de l'Éducation. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Ste-Foy, Québec: Le Conseil;1999. Disponible sur le site: http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf. Page consultée le 25 octobre 2007.

14. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report* 2003;17(1):3-14.

15. 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.

16. Burt MR, Resnick G, Novick ER. *Building supportive communities for at-risk adolescents: It takes more than services*. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association; 1998.

17. Gottfredson DC. *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press; 2001.

18. Dryfoos JG. *Full-service schools: a revolution in health and social services for children, youth, and families.* 1st ed. San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1994.

19. Kronick RF. *Human services and the full service school: the need for collaboration.* Springfield, Ill: Charles C. Thomas; 2000.

20. Zigler EF, Finn-Stevenson M, Stern BM. Supporting children and families in the schools: the school of the 21st century. *American Journal of Orthopsychiatry* 1997;67(3):396-407.

Note :

[a] Commentaires sur l'article original publié par Frank Vitaro en 2003. Pour consulter cet article, contactez- nous à cedje-ceecd@umontreal.ca

Diplomation et réussite scolaire comme résultat du développement des jeunes enfants : Commentaires sur Vitaro et sur Hymel et Ford

Russell W. Rumberger, Ph.D.

University of California, Santa Barbara, États-Unis

Mai 2014, 2e éd.

Introduction

Comme les économies des nations avancées dépendent de plus en plus d'une main-d'œuvre qualifiée, les étudiants qui ne réussissent pas à terminer leur école secondaire auront des difficultés croissantes à obtenir un emploi significatif qui leur apporte un bien-être social. Il est donc plus important que jamais de comprendre les facteurs qui contribuent à l'abandon scolaire précoce et de s'occuper de cette question.

La recherche sur l'abandon scolaire s'est penchée sur d'innombrables facteurs qui prédisent pourquoi certains étudiants ne réussissent pas à compléter leur secondaire. Ces facteurs sont relatifs à deux perspectives distinctes : l'une est individuelle et est centrée sur les facteurs individuels associés à l'abandon scolaire – comme les caractéristiques démographiques, les expériences, les attitudes et les comportements; l'autre est d'ordre institutionnel, et axée sur les facteurs contextuels observés chez les familles des étudiants, dans les écoles, dans la communauté et chez les pairs. Ces deux perspectives sont utiles et nécessaires pour comprendre ce phénomène complexe.[1] De plus, la recherche a examiné les facteurs proximaux d'abandon scolaire, ceux généralement associés avec les années de secondaire durant lesquelles les enfants abandonnent plus fréquemment l'école – et les facteurs distaux associés aux expériences et aux contextes des étudiants avant qu'ils n'entrent à l'école secondaire, mais qui peuvent contribuer directement ou indirectement à leur abandon précoce.

Recherche et conclusions

Les deux articles de Hymel et Ford et de Vitaro[a] focalisent sur un champ de recherche important et sous-étudié de l'abandon scolaire : l'identification des expériences des étudiants pendant l'enfance qui peuvent contribuer à leur succès ou à leur échec scolaire futur. Après une brève

recension de la recherche sur les facteurs proximaux associés à l'abandon scolaire, particulièrement les compétences scolaires et les caractéristiques familiales, Hymel et Ford se centrent sur un facteur spécifique qui, selon eux, est crucial pour le succès scolaire : les compétences socioaffectives. Ils passent en revue un certain nombre d'études qui suggèrent que les enfants présentant des difficultés de socialisation et un manque de contrôle affectif ont davantage de difficultés à s'entendre avec leurs pairs et avec les adultes. Ces enfants vivent l'échec scolaire qui conduit à des problèmes scolaires et sociaux plus tard, et finalement à un abandon précoce des études. Pourtant, comme le font justement remarquer les auteurs, la relation entre les compétences socioémotives et scolaires peut être réciproque, ce qui suggère la nécessité d'effectuer davantage d'études longitudinales de grande ampleur. Vitaro se concentre aussi sur le comportement social comme précurseur important d'échec scolaire précoce et ultérieur, mais il relie ces comportements problématiques à des familles défavorisées ainsi qu'à certaines communautés culturelles. Il recense ensuite un certain nombre de programmes préscolaires rigoureusement évalués qui ont démontré leur efficacité à améliorer le développement cognitif, social et affectif des enfants et même à réduire les taux d'abandon scolaire au secondaire.

Ces articles soutiennent l'idée que les attitudes, les comportements et les expériences des jeunes enfants peuvent contribuer à leur succès ou à leur échec scolaire à long terme. Ils appuient aussi l'idée que l'abandon de l'école secondaire n'est pas simplement dû à des difficultés scolaires comme de faibles résultats aux tests ou à de mauvaises notes, mais peut être directement relié à des problèmes sociaux et de comportement à l'école. Ces deux idées ne sont pas seulement soutenues par la documentation citée dans ces deux articles, mais aussi par une autre documentation théorique et empirique non citée. Par exemple, Rumberger[1] recense plusieurs théories sur l'abandon scolaire qui suggèrent que le retrait de l'école, ainsi qu'un phénomène relié comme le changement fréquent d'école, sont des formes de désengagement qui présentent une dimension scolaire (par exemple ne pas faire ses devoirs), et une dimension sociale (par exemple, ne pas s'entendre avec les autres). Ces formes de désengagement se reflètent dans les aspects formels de l'école (les activités scolaires par exemple), et informels (comme les relations avec les pairs et avec les adultes). S'ajoutent aux études citées dans ces deux articles un nombre d'autres études à long terme effectuées sur des cohortes d'étudiants dès la première année du primaire dans lesquelles on a examiné les prédicteurs de l'abandon.[2-7] Ces études ont découvert que la réussite scolaire et l'engagement (par exemple la présence, l'inconduite) au primaire prédisaient l'abandon scolaire au secondaire.

Un autre indicateur de la réussite scolaire a reçu une attention considérable dernièrement, du moins aux États-Unis : le redoublement scolaire. Historiquement, un grand nombre d'étudiants redoublaient chaque année. Des données américaines suggèrent qu'en 1988, environ un élève de 8e année sur cinq avait redoublé au moins une fois depuis la première année.[8] Comme de plus en plus d'États mettent fin à la promotion automatique et instituent des examens à la fin du secondaire, ce nombre ira sans doute en croissant. Déjà, au Texas, État qui a institué les deux politiques, un étudiant de 9e année sur six avait redoublé en 1996-1997 (voir annexe A[9]). Bien que des études récentes suggèrent que le redoublement peut avoir certains effets positifs sur la réussite scolaire,[10,11] pratiquement toutes les études empiriques effectuées à ce jour suggèrent que le redoublement, même dans les premières années de l'école primaire, augmente considérablement la probabilité d'abandon scolaire.[8,12-17] Par exemple, Rumberger[8] a découvert que les étudiants qui avaient redoublé de la 1ere à la 8e année étaient quatre fois plus susceptibles d'abandonner l'école entre la 8e et la 10e année que ceux qui n'avaient pas redoublé, même après avoir contrôlé le statut socioéconomique, la réussite scolaire en 8e année et une série de facteurs reliés aux contextes familial et scolaire.

Bien que les deux articles et la recherche mentionnés plus haut soulignent l'importance d'identifier les attitudes et les comportements individuels pendant la petite enfance qui peuvent contribuer à l'échec scolaire au secondaire et de s'y intéresser, cette recherche n'aborde pas le rôle joué par les écoles pour promouvoir ou s'occuper de ces attitudes et ces comportements. De récents modèles statistiques ont démontré qu'entre 20 et 50 % de la réussite scolaire des étudiants, ainsi que d'autres indicateurs de résultats, varient selon l'école fréquentée.[18] Les recherches ont montré que les caractéristiques des écoles, ainsi que celles des individus, permettent de prédire l'abandon scolaire.[8,19,20] Par exemple, la recherche a démontré que plusieurs types de caractéristiques scolaires influençaient les taux d'abandon scolaire, y compris la composition des étudiants, les ressources de l'école, sa structure, ses processus et ses pratiques (voir Rumberger[1] pour une revue de la documentation).

Implications pour les politiques et pour les services

Ces deux articles suggèrent qu'il y a suffisamment de recherche justifiant l'expansion des programmes préscolaires destinés aux jeunes enfants pour aider à diminuer les précurseurs précoces de l'échec et de l'abandon scolaire. Ces articles soulignent aussi la nécessité de programmes qui abordent les besoins sociaux, affectifs et cognitifs de l'enfant. En même temps,

ils nous avertissent que les relations complexes entre ces besoins, surtout chez les enfants de différentes classes sociales et contextes culturels, requièrent davantage de recherches. Enfin, ils soulignent que tous les programmes ont besoin d'évaluations approfondies pour démontrer leur efficacité.

Toutes ces recommandations sont raisonnables. Des évaluations rigoureuses de programmes existants ont démontré qu'ils peuvent apporter des bienfaits à long terme en réduisant les taux d'abandon scolaire au secondaire, directement et indirectement en diminuant les précurseurs précoces de l'abandon, comme par exemple les références en éducation spécialisée.[21] De plus, de tels programmes abordent généralement tous les besoins de l'enfant – cognitif, social et affectif.

En plus des programmes préscolaires, d'autres interventions seront nécessaires afin de prévenir les difficultés précoces chez les enfants, difficultés qui conduisent à l'échec au secondaire et à l'abandon précoce. Elles comprennent divers programmes : formation parentale, programmes après les heures d'école et durant l'été, et des programmes basés à l'école. Ces programmes peuvent aider à résoudre ces difficultés, qu'elles soient dues aux besoins scolaires, sociaux ou affectifs des enfants. Pourtant, malgré l'existence de plusieurs programmes dans chacun de ces domaines, la plupart n'ont pas été rigoureusement évalués.[22-24] De telles évaluations sont importantes et doivent avoir lieu avant que les gouvernements et les prestataires locaux investissent de l'argent dans des programmes d'intervention précoce.

Les décideurs politiques doivent aussi examiner les politiques et les pratiques scolaires existantes pour voir dans quelle mesure elles peuvent contribuer aux difficultés scolaires précoces qui conduisent ultérieurement à l'abandon scolaire. Les politiques sur le redoublement ne sont qu'un exemple parmi d'autres. Un problème plus fondamental du moins aux États-Unis, est de s'assurer que tous les enfants ont les mêmes chances d'apprendre et de réussir à l'école en procurant un environnement d'apprentissage sécuritaire, des manuels scolaires et du matériel d'apprentissage adéquats et des enseignants qualifiés.[25]

Le problème de l'abandon scolaire au secondaire ne pourra se résoudre que par un effort centré sur les étudiants, les familles, les écoles et la communauté.

Références

1. Rumberger RW. Why Students Drop Out of School and What Can be Done. Communication présentée à: Dropouts in American: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?; 16 janvier 2001; Harvard University.

2. Barrington BL, Hendricks B. Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research* 1989;82(6):309-319.

3. Morris JD, Ehren BJ, Lenz BK. Building a model to predict which fourth through eighth graders will drop out of high school. *Journal of Experimental Education* 1991;59(3):286-293.

4. Roderick M. *The Path to Dropping Out.* Westport, Conn: Auburn House; 1993.

5. Alexander KK, Entwisle DR, Horsey C. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 1997;70(2):87-107.

6. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 1997;34(2):395-419.

7. Jimerson S, 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.

8. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.

9. Texas Education Agency. *1996-97 Report on Grade Level Retention*. Austin, Tex: Texas Education Agency;1998.

10. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in early grades*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994.

11. Roderick M, Bryk AS, Jacob BA, Easton JQ, Allensworth E. *Ending Social Promotion: Results from the First Two Years.* Chicago, Ill: Consortium on Chicago School Research; 1999.

12. Grisson JB, Shepard LA. Repeating and dropping out of school. In: Sheppard LA, Smith ML, eds. *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. New York, NY: Falmer Press; 1989:34-63.

13. Kaufman P, Bradby D. *Characteristics of At-Risk Students in the NELS:88*. Washington, DC: US Government Printing Office; 1992.

14. Roderick M. Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal* 1994;31(4):729-759.

15. Rumberger RW, Larson KA. Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education* 1998;107(1):1-35.

16. Jimerson SR. On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology* 1999;37(3):243-272.

17. Jimerson S, Anderson GE, Whipple AD. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools* 2002;39(4):441-457.

18. Raudenbush SW, Bryk AS. *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.

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. Rumberger RW, Thomas SL. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education* 2000;73(1):39-67.

21. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.

22. Slavin RE, Karweitt NL, Wasik BA, eds. *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*. Boston, Mass: Allyn & Bacon; 1994.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

23. Cooper H, Charlton K, Valentine JC, Muhlenbruck L. Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2000;65(1):1-118.

24. Mattingly DJ, Prislin R, McKenzie TL, Rodriguez JL, Kayzar B. Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research* 2002;72(4):549-576.

25. Card D, Krueger AB. School resources and student outcomes. *Annals of the American Academy of Political & Social Science* 1998;559:39-53.

Note :

[a] Commentaires sur l'article original publié par Frank Vitaro en 2003. Pour consulter cet article, contactez- nous à cedje-ceecd@umontreal.ca

Éducation préscolaire et diplomation

Suh-Ruu Ou, Ph.D., Arthur J. Reynolds, Ph.D.

Institute of Child Development, University of Minnesota-Twin Cities, États-Unis

Septembre 2020, Éd. rév.

Introduction

Du mouvement de création des « pouponnières » dans les années 1920 aux interventions intensives déployées au début des années 1960, l'enseignement préscolaire existe depuis près d'un siècle aux États-Unis. L'objectif actuel de l'enseignement préscolaire est d'améliorer la préparation de l'enfant à l'école et, plus largement, son bon développement. Cet aspect est particulièrement important chez les enfants qui grandissent dans la pauvreté ou qui ont des besoins particuliers, afin qu'ils puissent être totalement prêts à réussir à leur entrée en maternelle, en compagnie de leurs pairs.[1] Il s'agissait du point de raisonnement principal du programme fédéral Head Start commandité en 1965, et d'autres programmes préscolaires ouverts en grand nombre par les États et les commissions scolaires au cours des années et des décennies qui ont suivi.

Au niveau national, le pourcentage d'enfants âgés de trois et de quatre ans inscrits dans un programme préscolaire en milieu scolaire public ou privé est passé de 9,5 % en 1964 à 53,8 % en 2017, soit pratiquement une hausse d'un facteur de six.[2] Si l'on s'intéresse à toutes les formes non parentales d'enseignement et de garde, 75 % des jeunes enfants qui ne fréquentent pas encore la maternelle participent actuellement à un programme préscolaire.[3] Parallèlement à ces bouleversements sociétaux, l'importance de la consignation et de la compréhension des effets de la préscolarisation a également augmenté de manière considérable.

Depuis les cinq dernières décennies, les résultats des études indiquent que les programmes préscolaires peuvent améliorer les habiletés cognitives des enfants, leur alphabétisation, leur numératie et les habiletés sociales nécessaires à la réussite scolaire. Ils peuvent également promouvoir la réussite scolaire au niveau primaire, réduire le besoin en éducation spécialisée et le recours au redoublement ainsi que le risque de délinquance, et enfin augmenter les niveaux de scolarité atteinte.[4-11] Parmi ces résultats, le niveau de scolarité est particulièrement important, étant donné son lien avec l'autosuffisance économique et les comportements positifs concernant

la santé.[12,13] Cette recension de la documentation publiée sera centrée sur le lien entre la participation préscolaire et les indicateurs de diplomation.

Sujet

Dans cette recension des écrits, les programmes préscolaires sont généralement définis comme la prestation de services sociaux et éducatifs pour les enfants de 3 à 4 ans. Ces programmes sont de plus en plus disponibles pour tous et à temps plein, bien que le gouvernement fédéral, ainsi que les états et les collectivités locales donnent priorité aux enfants issus de familles à faibles revenus ou ayant des besoins particuliers.[1,3] De par la durée et l'ampleur des services, les programmes préscolaires sont conçus pour stimuler le bon développement de l'enfant, mais ils peuvent également être considérés un moyen de prévention par la diminution des risques d'échec scolaire.[1] Les programmes qui commencent à la naissance sont inclus dans la revue de documentation si les services sont aussi dispensés pour les enfants de 3 et 4 ans. Les programmes de niveau maternelle et ceux pour les enfants de 0 à 3 ans sont exclus (voir Gomby, Culross, and Behrman[14] and Sweet and Appelbaum[15] pour une recension de ces derniers).

Les programmes préscolaires sont associés à des résultats de QI plus élevés, à de meilleurs résultats scolaires, à de plus faibles taux de redoublement, de placement en éducation spécialisée, et de délinquance et d'activités criminelles à l'âge adulte.[6,8,11,16-19] Ces indicateurs de résultats sont des prédicteurs connus de la diplomation.[20-23] Les programmes préscolaires de grande qualité sont susceptibles d'avoir des effets sur la diplomation grâce aux effets sur ces prédicteurs et sur d'autres.

Résultats de la recension

Les résultats de plusieurs programmes modèles ont montré les effets positifs de la participation à un programme préscolaire sur la diplomation et sur le niveau de scolarisation.[7,24-27] Bien qu'ils présentent des approches diverses, ces programmes sont de haute qualité, intensifs et apportent des services aux familles. Les résultats ont indiqué que les participants au *High/Scope Perry Preschool Program* avaient des taux de diplomation plus élevés au secondaire (71 % contre 54 % à 27 ans; 77 % contre 60 % à 40 ans).[19,28] La participation au *Abecedarian Project* a été associée à un taux plus élevé de fréquentation collégiale pour une durée de 4 ans (36 % contre 14 %) et à une scolarité plus élevée à l'âge de 21 ans et de 30 ans.[29,30] Des résultats similaires ont été obtenus pour le *Chicago Child-Parent Center* (CPC), un programme de grande envergure.[18,31-33]

Les participants au programme préscolaire CPC ont atteint des taux de diplomation plus élevés (65,8 % contre 54,2 % à 22 ans; 86,9 % contre 80,7 à 35 ans) et leur niveau de scolarisation était plus élevé. Cependant, *Head Start*, le plus important programme préscolaire aux États-Unis, a obtenu des résultats variables.[34] Certaines études ont découvert des effets sur la diplomation[34-37] et sur la fréquentation collégiale.[36] Cependant, d'autres études n'ont pas trouvé d'effets à long terme.[38-40] Seules quelques études menées sur des programmes étatiques actuels de prématernelle ont rapporté des effets persistant aux niveaux secondaire[41-43] et ultérieurs.[44] Par exemple, le programme GSRP (Great Start Readiness Program) de l'État du Michigan a permis de mettre en évidence des effets sur la diplomation sans redoublement à l'école secondaire (57 % contre 43 % à 19 ans).[44] Le tableau 1 montre un résumé de ces résultats.

En résumé, les effets des programmes préscolaires sur la diplomation ont été examinés quelques études publiées. Voici des exemples de ces programmes : *HighScope Perry Preschool Program, Abecedarian Project, Curriculum Comparison Study, Consortium for Longitudinal Studies* (y compris *Perry Preschool, Early Training Project, Philadelphia Project*, et *Karnes, Shwedeland Williams's Project*), *Chicago Child-Parent Center Program*, et *Head Start* à plusieurs endroits, et le programme GSRP (Great Start Readiness Program) de l'État du Michigan. Ce dernier est un programme étatique de prématernelle.

Problèmes et contexte de la recherche

Bien que plusieurs études montrent le lien entre les programmes préscolaires et la réussite scolaire, peu de recherches se sont penchées sur la diplomation en tant qu'indicateur de résultats. Ceci tient à la disponibilité des données longitudinales. De plus, la plupart des études ont examiné des programmes modèles, les échantillons étaient donc de petite taille, généralement inférieure à 150. En plus de la nécessité de preuves supplémentaires pour appuyer l'association entre les programmes préscolaires et la diplomation, les chercheurs ont aussi reconnu l'importance de comprendre les mécanismes des effets à long terme des programmes préscolaires.[16,45,46] À savoir, comment les programmes préscolaires conduisent à des résultats positifs à long terme. Récemment, des études ont été effectuées pour examiner les mécanismes associés au lien entre la participation à un programme préscolaire et la diplomation.[16,30,47-49] Deux questions importantes méritent davantage d'attention. Premièrement, plus d'études de programmes d'envergure sont nécessaires, particulièrement concernant les programmes universels qui englobent les enfants de toutes les couches socioéconomiques. Les données actuelles sont néanmoins encourageantes.[43,50] De plus, une plus grande compréhension de la

façon dont la participation à un programme préscolaire peut conduire à des niveaux plus élevés de diplomation est essentielle pour identifier les éléments les plus importants des programmes et les expériences scolaires et familiales qui sont nécessaires pour que les effets durent.

Questions clés pour la recherche

Au-delà des résultats concernant les effets des programmes préscolaires sur la réussite scolaire, le lien entre les programmes préscolaires et la diplomation a obtenu davantage d'attention parce que la diplomation est en définitive liée au bien-être économique et social et peut réduire le besoin de rattrapage scolaire et de services d'assistance sociale.[51-55] La prochaine section traite de la façon dont les programmes préscolaires sont associés à la diplomation.

Récents résultats de la recherche

Certaines études ont débattu et testé la théorie sous-jacente aux programmes préscolaires.[16,19,27,30,47,48,56-59] Les chercheurs ont soumis plusieurs hypothèses expliquant les effets à long terme du préscolaire. Cela est résumé et expliqué dans le modèle à cinq hypothèses des impacts des interventions (5HM, Five-Hypothesis Model of Intervention Effects;[48,57] se reporter au Tableau 1). Les deux principales hypothèses les plus examinées sont celle des avantages cognitifs et celle du soutien familial.[49]

Selon l'hypothèse des avantages cognitifs, les effets positifs des programmes préscolaires sur le développement cognitif à l'entrée à l'école stimulent un développement et un engagement scolaire positif chez l'enfant ce qui contribue à l'amélioration des indicateurs de résultats développementaux à l'adolescence et au-delà. L'hypothèse de l'avantage cognitif, en tant que raison centrale sous-jacente aux programmes préscolaires, est soutenue par la cohérence de la recherche. Selon cette perspective, les habiletés à développer incluent, le langage et l'alphabétisation, la connaissance des concepts quantitatifs, la communication verbale, les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école et les habiletés cognitives en général. Bien entendu, la motivation à réussir, les attitudes et les intérêts contribuent aussi au développement académique et cognitif.[60,61]

L'hypothèse du soutien familial indique que les effets à long terme de l'intervention se produiront en autant que la participation au programme améliore le fonctionnement familial et les pratiques parentales. Par exemple, une amélioration au plan de l'implication des parents peut renforcer le soutien familial envers l'apprentissage des enfants en suscitant des aspirations plus

élevées pour la réussite scolaire et en augmentant la qualité des interactions et des activités qui se produisent (par exemple, lire des livres aux enfants ou avec eux, fréquenter la bibliothèque). La participation aux programmes préscolaires peut aussi promouvoir la stabilité familiale et scolaire en augmentant les interactions entre les parents et les enseignants. Selon Bronfenbrenner,[62] les effets à long terme des programmes préscolaires sont plus probables si l'environnement familial, qui constitue le contexte principal des premiers apprentissages, est renforcé. Les programmes préscolaires sont d'une durée limitée, mais les expériences familiales persistent.

Les hypothèses des avantages cognitifs et du soutien familial suggèrent que le renforcement des habiletés d'alphabétisation, langagières et cognitives, ainsi que l'implication des parents dans la vie de leurs enfants sont des objectifs importants des programmes préscolaires. Les activités et les programmes scolaires visant à soutenir ces objectifs peuvent contribuer à des effets positifs à long terme sur la diplomation et sur d'autres résultats.

Trois autres hypothèses ont été testées afin d'expliquer les effets à long terme de l'éducation préscolaire. La contribution de l'hypothèse du soutien scolaire et communautaire a été démontrée dans plusieurs études.[38,47,57,63] Cette hypothèse prédit que les programmes préscolaires augmenteront la probabilité que les enfants fréquenteront des écoles de qualité et réduiront la probabilité de la mobilité scolaire, deux éléments associés positivement au niveau de scolarisation.[64] Il a été également démontré que les des deux dernières hypothèses, l'avantage motivationnel et l'adaptabilité socioaffective, contribuaient à la réussite scolaire et au niveau d'études atteint,[57,65,66] mais de plus amples études sont nécessaires sur leurs contributions et leur généralisation. À l'instar des trois autres hypothèses, elles influencent les accomplissements réalisés à l'âge adulte sur les plans professionnel, du comportement social et de la santé grâce à la réussite des études.[48,66]

Ces cinq hypothèses ont démontré conjointement, à travers les études, qu'elles présentent les meilleures capacités comparatives en ce qui concerne la représentation des effets à long terme sur la réussite des études et les facteurs indicateurs associés du bien-être.[65,66] Cependant, d'autres études doivent être réalisées sur le modèle 5HM. L'ensemble complet des processus menant au bien-être sur lesquels cela devrait avoir une incidence, de la petite enfance à l'âge adulte, est indiqué dans le Tableau 1.

Conclusions et implications

En résumé, les programmes préscolaires sont enchâssés dans un contexte de processus familial, communautaire et scolaire plus large.[59] Les effets des programmes préscolaires sont plus susceptibles de persister si les acquisitions en matière d'apprentissage sont renforcées et soutenues par les expériences familiales et scolaires après la participation au programme.[17,58,67]

Les résultats de cette recension suggèrent diverses implications en matière de politiques sociales. Les programmes préscolaires pour les enfants à risque peuvent mener à des niveaux plus élevés de diplomation. Les effets à long terme s'expliquent en partie par les hypothèses des avantages cognitifs, du soutien familial et du soutien scolaire concernant les effets de l'intervention. Les programmes préscolaires de grande qualité devraient être encouragés. La recherche indique que les effets durables des programmes préscolaires sur le niveau de scolarité peuvent être profitables pour les participants et pour la société, apportant des résultats qui comprennent des projections de gains au plan salarial, d'économies sociétales provenant d'une diminution des placements en éducation spécialisée, et les économies imputées à la baisse des démêlés avec le système de justice pénale.[12,51,54,68-72]

Les résultats de la présente étude, conjointement à d'autres études, suggèrent des orientations futures. Davantage d'études doivent être produites pour examiner les effets à long terme des programmes préscolaires sur la diplomation et sur l'augmentation du niveau de scolarité, comme la fréquentation collégiale, plus particulièrement, des études sur les programmes de grande ampleur, comme *Head Start* et les programmes financés par les gouvernements. Enfin, une meilleure compréhension des mécanismes des effets à long terme est nécessaire à travers un large éventail de programmes.

Tableau 1. Résumé des informations sur des études sélectionnées

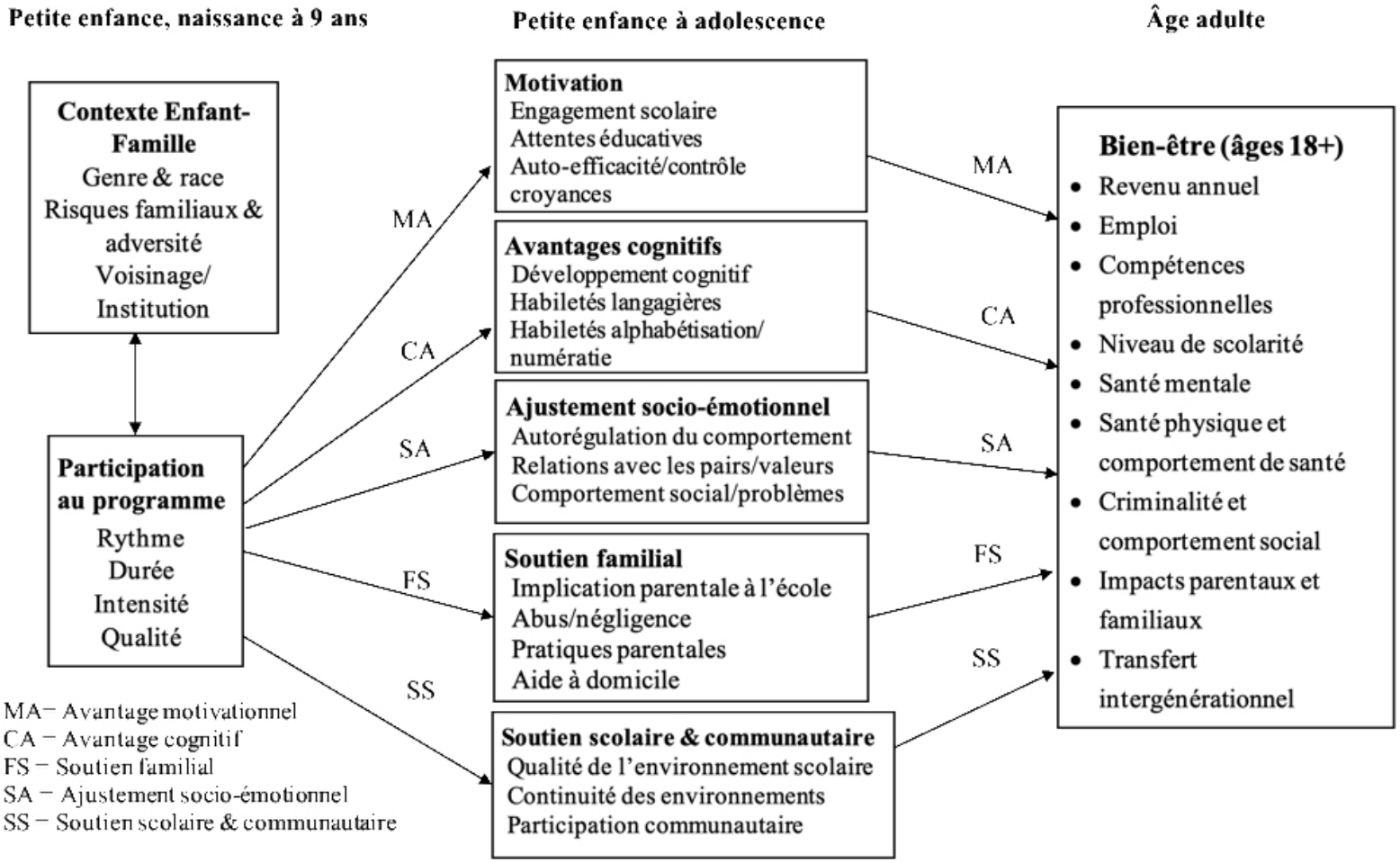
Tableau 1. Résumé des informations sur des études sélectionnées

Programmes d'intervention précoce	Âge à l'entrée et durée	Description du programme	Taille originale des échantillons	Taux de diplomation au secondaire	Fréquentation collégiale
Programmes modèles					
Carolina Abecedarian Project[25,26,29]	6 semaines-5 ou 8 / 5 à 8 ans	Fréquentation à temps plein pour enfants d'âge préscolaire; programme parental pour âge scolaire	N=111 E=57 C=54	*Âge 21* E (70 %) > C(67 %) *Âge 30 (N.S.)* E (88,5 %) > C(81,6 %)	*Âge 21* E (36 %) >C (14 %) (4 ans collège) *Âge 30* E (23,1 %) >C (6,1 %) (Baccalauréat)
Curriculum Comparison Study[73]	4 ans/ 1 à 2 ans	Programme préscolaire à temps partiel, programme de maternelle	N=312 E=244 C=68	*Post secondaire* E(67 %) > C (53 %) (Diplomation, N.S.)	
Consortium for Longitudinal Studies[74]	Naissance à 4 ans/1 à 6 ans	Ensemble varié de l'éducation par les parents à la préscolarisation en centre	N=364	*Âge moyen 20* E (64,8 %) > C (52,5 %)	
HighScope Perry Preschool Program[16,19,28]	3 à 4 ans/ 1 à 2 ans	Programme préscolaire 12 1/2 h/semaine à domicile 1 1/2 h/semaine 30 semaines par an	N=123 E=58 C=65	*Âge 27* E (71 %) > C(54 %) (Diplomation) *Âge 40* E (77 %) > C(60 %) (Diplomation)	*Âge 27 (N.S.)* E (33 %) > C (28 %)
Programmes à grande échelle					
Chicago Child-Parent Center Program[18,32,33]	3 ou 4 ans / 1 à 6 ans	Programme préscolaire à mi-temps; programme de maternelle à mi-temps ou à temps plein	N=1,539 E=989 C=550	*Âge 23* E (71,4 %) >C (63,7 %) *Âge 35* E (86,9 %) >C (80,7 %)	*Âge 23* (4 ans collège) E (14,7 %) > C (10 %) *Âge 35* (4 ans collège) E (29,3 %) > C (21,4 %)
Head Start[34-36]	3 ou 4 ans / 1 an	Programme préscolaire	N=3,255 N=3,698[35]	*Âge 23* E (64,6 %) > C (58,6 %) *Âge 19+* E > C (diff 8,7 %)	*Âge 23* E (25,1 %) > C (17,6 %) *Âge 19+* E>C (diff 5,7 %, N.S.)
Michigan's Great State Readiness Program[44]	4 ans/1 an	Prématernelle gouvernementale (État)	N=595 P=338 C=257	*Âge 19 (Diplomation sans redoublement)* E (57 %)> C (43 %) Non caucasiens : E (59 %) > C (37 %) Caucasiens : E (56 %) = C (47 %)	

Note : Quatre projets ont été inclus dans le Consortium : Perry Preschool, Early Training Project, Philadelphia project, and Karnes, Shwedel, and Williams's project.
N.S. = Non significatif

Figure 1. Modèle à cinq hypothèses des effets des programmes de la petite enfance sur le bien-être des adultes

Figure 1. Modèle à cinq hypothèses des effets des programmes de la petite enfance sur le bien-être des adultes



Références

1. Reynolds AJ, Temple JA, eds. *Sustaining early childhood learning gains : program, school, and family influences*. New York, NY: Cambridge University Press 2019.
2. U. S. Department of Education. *Digest of Education Statistics: 2018*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education.;2019. Table 103.20. Report no. NCES-2020-009.
3. U. S. Department of Education. *Digest of Education Statistics: 2018*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education;2019. Table 202.40. Report no. NCES-2020-009.
4. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty : promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.
5. Bryant D, Maxwell K. The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. In: Guralnick M, ed. The effectiveness of early intervention. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1997:23-46.
6. Camilli G, Vargas S, Ryan S, Barnett WS. Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*. 2010;112(3):579-620.

7. Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent--lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates; 1983.

8. McCoy DC, Yoshikawa H, Ziol-Guest KM, Duncan GJ, Schindler HS, Magnuson K, Yang R, Koepp A, Shonkoff JP. Impacts of early childhood education on medium- and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*. 2017;46(8):474-487.

9. Yoshikawa H. Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*. 1995:51-75.

10. Yoshikawa H, Weiland C, Brooks-Gunn J, Burchinal M, Espinosa L, Gormley WT, Ludwig J, Magnuson K, Phillips D, Zaslow M. *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Washington, D.C.; Society for Research in Child Development: 2013.

11. Cannon JS, Kilburn MR, Karoly LA, Mattox T, Muchow AN, Buenaventura M. *Investing early: Taking stock of outcomes and economic returns from early childhood programs*. Santa Monica, CA: RAND Corporation; 2017.

12. Duncan GJ, Ludwig J, Magnuson KA. Reducing poverty through preschool interventions. *The Future of Children*. 2007;17(2):143-160.

13. Muennig P. Can universal pre-kindergarten programs improve population health and longevity? Mechanisms, evidence, and policy implications. *Social Science & Medicine*. 2015;127:116-123.

14. Gomby D, Culross P, Behrman R. Home visiting: Recent program evaluations - Analysis and recommendations. *The Future of Children*. 1999;9(1):4-26.

15. Sweet M, Appelbaum M. Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*. 2004;75(5):1435-1456.

16. Barnett WS, Young JW, Schweinhart LJ. How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty : promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: Albany, NY: State University of New York Press; 1998:167-184.

17. Ou S, Arteaga I, Reynolds A. Dosage effects in the child-parent center PreK-to-3rd grade program: A Re-analysis in the Chicago longitudinal study. *Children and Youth Services Review*. 2019;101:285-298.

18. 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*. 2001;285(18):2339-2346.

19. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits : the High-Scope Perry preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1993.

20. Alexander KL, Entwisle DR, Kabbani NS. The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*. 2001;103(5):760-822.

21. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*. 1989;60(6):1437-1452.

22. Ou S, Reynolds A. Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*. 2008;23(2):199-229.

23. Rumberger RW, Lim SA. *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project Report; 2008.

24. Campbell FA, Helms R, Sparling JJ, Ramey CT. Early-childhood programs and success in school: The Abecedarian study. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty : promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: Albany, NY: State University of New York Press; 1998:145-166.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

25. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*. 2002;6(1):42-57.

26. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner ML, Gardner DM, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*. 2000;4(1):2-14.

27. Schweinhart LJ, Weikart DP. *Lasting differences : the High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press; 1997.

28. Schweinhart LJ, Montie J, Xiang Z, Barnett WS, Belfield CR, Nores M. *Lifetime effects : the High/Scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 2005.

29. Campbell FA, Pungello EP, Burchinal M, Kainz K, Pan Y, Wasik BH, Barbarin OA, Sparling JJ, Ramey CT. Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: an Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*. 2012;48(4):1033-1043.

30. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*. 2001;37(2):231-242.

31. Ou S-R, Reynolds AJ. Early childhood intervention and educational attainment: Age 22 findings from the Chicago Longitudinal Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*. 2006;11(2):175-198.

32. Reynolds AJ, Ou S, Temple JA. A multicomponent, preschool to third grade preventive intervention and educational attainment at 35 years of age. *JAMA Pediatrics*. 2018;172(3):247-256.

33. Reynolds AJ, Temple JA, Ou S-R, Robertson DL, Mersky JP, Topitzes JW, Niles MD. Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 2007;161(8):730-739.

34. Oden S, Schweinhart LJ, Weikart DP. *Into adulthood : a study of the effects of Head Start*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 2000.

35. Deming D. Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*. 2009;1(3):111-134.

36. Garces E, Thomas D, Currie J. Longer-term effects of Head Start. *American Economic Review*. 2002;92(4):999-1012.

37. Ludwig J, Miller DL. Does Head Start improve children's life chances? Evidence from a regression discontinuity design. *The Quarterly Journal of Economics*. 2007;122(1):159-208.

38. Lee VE, Loeb S. Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1995;17(1):62-82.

39. McKey RH. The Impact of Head Start on Children, Families and Communities. Final Report of the Head Start Evaluation, Synthesis and Utilization Project. 1985.

40. Seitz V, Apfel NH, Rosenbaum LK, Zigler E. Long-term effects of projects Head Start and Follow Through: The New Haven Project. In: Consortium for Longitudinal Studies., ed. *As the twig is bent--lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:299-332.

41. Barnett WS, Jung K, Youn M, Frede E. *Abbott preschool program longitudinal effects study: Fifth grade follow-up*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2013.

42. Dodge KA, Bai Y, Ladd HF, Muschkin CG. Impact of North Carolina's early childhood programs and policies on educational outcomes in elementary school. *Child Development*. 2017;88(3):996-1014.

43. Gormley WT, Phillips D, Anderson S. The Effects of Tulsa's Pre-K Program on Middle School Student Performance. *Journal of Policy Analysis and Management*. 2018;37(1):63-87.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

44. Schweinhart LJ, Xiang Z, Daniel-Echols M, Browning K, Wakabayashi T. *Michigan Great Start Readiness Program evaluation 2012: High school graduation and grade retention findings*. Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation; 2012.

45. Berlin LJ, Brooks-Gunn J, McCarton C, McCormick MC. The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development. *Preventive medicine.* 1998;27(2):238-245.

46. Borman G, Hewes G. The long-term effects and cost-effectiveness of success for all. *Educational Evaluation and Policy Analysis.* 2002;24(4):243-266.

47. Ou S. Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology.* 2005;26(5):578-611.

48. Reynolds A, Ou S. Paths of effects from preschool to adult well-being: a confirmatory analysis of the child-parent center program. *Child Development.* 2011;82(2):555-582.

49. Reynolds A, Ou S, Mondi C, Hayakawa M. Processes of early childhood interventions to adult well-being. *Child Development*. 2017;88(2):378-387.

50. Hill CJ, Gormley WT, Adelstein S. Do the short-term effects of a high-quality preschool program persist? *Early Childhood Research Quarterly*. 2015;32(Supplement C):60-79.

51. Barnett WS. Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1993;63(4):500-508.

52. Barnett WS, Masse LN. Comparative benefit–cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*. 2007;26(1):113-125.

53. Nores M, Belfield C, Barnett W, Schweinhart L. Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2005;27(3):245-261.

54. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 Cost-Benefit Analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2002;24(4):267-303.

55. Reynolds A, Temple J, White B, Ou S, Robertson D. Age 26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program. *Child Development*. 2011;82(1):379-404.

56. Berrueta-Clement JR, Schweinhart LJ, Barnett WS, Epstein AS, Weikart DP. *Changed lives : the effects of the Perry preschool program on youths through age 19*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press; 1984.

57. Reynolds AJ. *Success in early intervention: the Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press; 2000.

58. Bailey D, Duncan GJ, Odgers CL, Yu W. Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2017;10(1):7-39.

59. Woodhead M. When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. *American Psychologist*. 1988;43(6):443-454.

60. Anastasi A, Urbina S. Psychological testing. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall; 1997.

61. Zigler E, berman W. Discerning the future of early-childhood intervention. *American Psychologist*. 1983;38(8):894-906.

62. Bronfenbrenner U. Is early intervention effective? In: Struening EL, Guttentag M, eds. *Handbook of evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage; 1975:519-603.

63. Currie J, Thomas D. School quality and the longer-term effects of head start. *Journal of Human Resources*. 2000;35(4):755-774.

64. Temple JA, Reynolds AJ. School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology*. 1999;37(4):355-377.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

65. Reynolds AJ, Englund M, Ou S, Schweinhart LJ, Campbell FA. Paths of effects of preschool participation to educational attainment at age 21: A 3-study analysis. In: Reynolds AJ, Rolnick AJ, Englund MM, Temple JA, eds. *Childhood programs & practices in the first decade of life: A human capital integration.* New York: NY: Cambridge University Press; 2010:415-452.

66. Englund MM, White B, Reynolds AJ, Schweinhart LJ, Campbell FA. Health outcomes of the Abecedarian, Child-Parent Center, and HighScope Perry Preschool programs. In: Reynolds AJ, Rolnick AJ, Temple JA, eds. *Health and education in early childhood: Predictors, interventions, and policies.* New York: NY: Cambridge University Press; 2014:257-292.

67. Zigler E, Styfco SJ. Head Start and Beyond: A national plan for extended childhood intervention. New Haven, Conn: Yale University Press; 1993.

68. Karoly LA. Investing in the future: Reducing poverty through human capital investments. *Focus*. 2000;21(2):38-43.

69. Karoly LA, Kilburn MR, Bigelow JH, Caulkins JP, Cannon JS. *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview and application to the starting early starting smart program*. Seattle, WA: Casey Family Programs; Santa Monica: RAND; 2001.

70. Heckman JJ. Policies to foster human capital. *Research in Economics*. 2000;54(1):3-56.

71. Masse LN, Barnett WS. *A benefit cost analysis of the abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for early education research; 2002.

72. Reynolds A, Ou S, Mondi C, Giovanelli A. Reducing poverty and inequality through preschool-to-third-grade prevention services. *American Psychologist.* 2019;74(6):653-672.

73. Miller LB, Bizzell RP. The Louisville Experiment: A comparison of four programs. In: Consortium for Longitudinal Studies, ed. *As the twig is bent--lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:171-199.

74. Royce JM, Darlington RB, Murray HW. Pooled analyses: Findings across studies. In: Consortium for Longitudinal Studies., ed. *As the twig is bent--lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:411-459.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Services ou programmes qui influencent les jeunes enfants (0 - 5 ans), leur diplomation ainsi que leur réussite scolaire

Penny Hauser-Cram, Ed.D.

Boston College, Lynch School of Education, États-Unis

Mai 2014, 2e éd. rév.

Introduction

Les preuves des avantages à long terme de la participation des enfants de familles à faibles revenus aux programmes d'éducation précoce sont de plus en plus nombreuses. Les programmes efficaces d'éducation précoce sont censés améliorer les habiletés scolaires ultérieures par une augmentation des habiletés cognitives, une plus grande motivation à apprendre et une augmentation des connaissances de base à l'entrée à l'école,[1] ce qui offre des opportunités accrues aux enfants de promouvoir l'engagement scolaire pendant les années d'école. Si les programmes d'éducation précoce se révèlent efficaces, les enfants ne seront pas les seuls à en profiter, c'est aussi le cas des écoles et de la société qui n'auront pas à fournir des services coûteux à des étapes ultérieures de la vie.

Sujet

Plusieurs facteurs importants constituent une réponse aux questions sur l'efficacité des programmes d'éducation précoce. Le besoin de programmes de petite enfance de meilleure qualité augmente parce que, au Canada[2] et aux Etats-Unis,[3] plus de 64 % des mères de jeunes enfants sont sur le marché du travail. De plus, la plupart des discussions sur les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école se sont centrées sur l'importance de la santé physique de l'enfant, de son développement cognitif et de son apprentissage, de son autorégulation et de sa motivation, des relations positives avec ses pairs et de la collaboration avec les adultes.[4] Tous ces éléments sont des avantages potentiels de la qualité des programmes d'éducation précoce.

Depuis les années 70, plusieurs études sur les effets de l'éducation précoce ont été menées. La plupart suivaient des enfants pendant au moins une partie de leur scolarité à l'école primaire[5] et quelques-unes ont suivi les participants jusqu'à l'âge adulte.[6,7] Dans une recension des études

expérimentales les plus importantes, Ramey et Ramey[1] ont remarqué plusieurs caractéristiques communes aux interventions efficaces. Ces interventions : 1) débutent pendant la petite enfance; 2) sont intensives, complètes et individualisées; 3) sont dispensées directement à l'enfant; 4) sont de grande qualité et sont l'objet d'évaluations fréquentes et 5) continuaient sous une forme ou une autre jusqu'aux premières années d'école.

Problèmes

Plusieurs problèmes sont inhérents à la recherche sur les effets longitudinaux des services et des programmes d'éducation précoce.[8] Les études longitudinales sont coûteuses et requièrent des engagements financiers à long terme de la part des organismes subventionnaires. Elles sont aussi sujettes à l'attrition des participants, ce qui fait en sorte que les études qui commencent avec des échantillons de taille raisonnable tombent sous les limites acceptables après quelques années. De plus, les participants les plus nécessiteux abandonnent, surtout dans les groupes témoins, ce qui limite la connaissance de l'efficacité chez les diverses populations. Enfin, il existe un problème de mesure, puisque les construits principaux requièrent souvent différentes mesures à diverses étapes de la vie.

Contexte de la recherche

La recherche initiale sur les effets à long terme des programmes d'éducation précoce se limitait à des études effectuées sur des programmes de démonstration situés sur des sites uniques et comprenant des échantillons relativement petits (par exemple le *Abecedarian project*, le *Brookline Early Education Project*, le *Perry Preschool Project*). Ces études ont débuté dans les années 70, à un moment où moins de mères travaillaient et où il y avait moins de programmes destinés aux jeunes enfants, comparativement à aujourd'hui. Néanmoins, ces études ont produit des résultats sur les effets de l'éducation précoce sur les participants pendant les années scolaires, l'adolescence et l'âge adulte. Les recherches plus récentes se sont concentrées sur des études multi-sites avec des échantillons relativement grands et ont produit des résultats reliés aux années scolaires.

Questions clés pour la recherche

La question centrale sur l'efficacité des programmes pendant la petite enfance et destinés aux enfants de familles à faibles revenus est la suivante : jusqu'à quel point ces programmes font une différence sur les résultats scolaires des enfants à long terme? D'autres questions du même type

concernent les caractéristiques des programmes associées à des résultats plus positifs. Des questions supplémentaires consistent à savoir si la qualité des expériences scolaires postérieures aux programmes destinés aux jeunes enfants améliore ou entrave les effets des expériences précoces.

Résultats récents de la recherche

L'efficacité des programmes d'éducation précoce a fait l'objet de plusieurs recensions élaborées des écrits. Brooks-Gunn[9] a fourni des notes au sous-comité sur les ressources humaines de la Chambre des représentants aux États-Unis. Ces notes concernaient les résultats d'évaluations de programmes d'intervention d'éducation précoce de grande qualité. Elle a conclu que, comparés aux programmes de visite à domicile et aux programmes de gestion de cas, les programmes basés dans des centres avaient les effets positifs les plus durables sur les enfants. De plus, quand les programmes desservaient des familles appartenant à une large gamme socioéconomique, ils semblaient plus efficaces pour les enfants pauvres ou quasi pauvres et qui avaient des mères peu éduquées.

Barnett[10] a effectué une recension fouillée de 36 études portant sur les effets des programmes d'éducation précoce pour les enfants de familles à faibles revenus. Il a conclu que de tels programmes se traduisaient à court terme par des augmentations du rendement cognitif, et à long terme par des effets sur la réussite scolaire, le redoublement, le placement en éducation spécialisée et l'adaptation sociale. Néanmoins, tous les programmes ne produisaient pas de tels bienfaits; certains n'ont pas réussi à suivre les participants au cours des années scolaires, alors que d'autres ont souffert de problèmes associés aux devis de recherche comme l'absence d'allocation aléatoire à des programmes et à des groupes témoins. Barnett a identifié deux études qui se démarquaient par la rigueur de leur méthodologie et qui ont révélé des impacts sur les résultats scolaires à long terme.

La première est le *Abecedarian Project*.[7,11] Elle a fourni du soutien éducatif de haute qualité à 111 participants d'âge scolaire et en milieu de garde. Les participants ont été répartis de façon aléatoire aux diverses composantes des services de garde et scolaires. Au total, 104 individus ont été suivis jusqu'à 21 ans. Ceux qui avaient bénéficié du programme de services de garde précoce avaient de meilleures notes et un meilleur rendement intellectuel au début de l'âge adulte, avaient étudié plus longtemps et étaient plus susceptibles d'effectuer des études universitaires. Les avantages étaient plus évidents pour les filles que pour les garçons. Les interventions à l'âge

scolaire servaient à maintenir les avantages des composantes de la petite enfance, mais avaient des effets plus faibles que les composantes des services de garde.

Le *Perry Preschool Project*[6] est la deuxième étude reconnue pour sa rigueur méthodologique. Un total de 123 enfants ont commencé à y participer à l'âge de 3 ou 4 ans et ont été affectés de façon aléatoire à programme ou à un groupe témoin. Les enfants qui participaient au groupe du programme recevaient un programme préscolaire de grande qualité axé sur le développement. Une étude de suivi effectuée quand les participants eurent atteint l'âge de 27 ans a indiqué que les participants au programme avaient un taux de diplomation du secondaire significativement plus élevé (ou son équivalent), touchaient de meilleurs salaires, avaient subi moins d'arrestations et avaient moins d'enfants illégitimes.

Des interventions plus récentes produisent aussi des résultats positifs. Le *Chicago Child-parent Center* (CPC)[12,13] est l'un des programmes prometteurs. Contrairement aux deux programmes précédemment décrits qui étaient des programmes modèles en un site unique, le CCP fait partie du réseau des écoles publiques de Chicago et a des centres dans 24 sites. Le programme dispense de l'éducation préscolaire aux enfants dès l'âge de trois ans, ainsi que des programmes de soutien à la famille destinés à encourager la participation des parents à l'éducation de leurs enfants. Ces services sont offerts jusqu'à la 2e ou la 3e année. Un total de 1 281 individus (83,2 % de l'échantillon original) a participé à l'étude de suivi à l'âge de 20 ans. Ceux qui ont participé au programme préscolaire avaient fréquenté l'école pendant beaucoup plus d'années, avaient un taux de diplomation du secondaire plus élevé et un taux de décrochage plus faible comparés à des individus similaires qui n'avaient pas participé au programme. Les avantages semblaient plus prononcés pour les garçons que pour les filles.

Conclusions

L'évaluation longitudinale des programmes destinés à la petite enfance pose un défi à cause de l'attrition des participants, surtout de l'attrition différentielle entre le groupe programme et le groupe témoin, et de la difficulté de mesurer les construits centraux dans le temps, comme la motivation. Néanmoins, les évaluations des études les plus rigoureuses qui portent sur les programmes d'éducation précoce des enfants vivant dans des familles à faibles revenus indiquent des avantages particuliers pour les participants en matière de réussite scolaire à long terme, notamment les acquis éducatifs et l'obtention du diplôme d'études secondaires. Certaines études (par exemple le *Perry Preschool Project*) révèlent aussi des avantages sociaux pour les

participants, comme une diminution du nombre d'arrestations et des naissances illégitimes ainsi que des salaires plus élevés. Une récente étude de suivi du *Brookline Early Education Project* a rapporté que les jeunes adultes vivant en milieu urbain et qui avaient participé au projet depuis la petite enfance jusqu'aux années préscolaires avaient non seulement obtenu plus de gains et avaient atteint un meilleur niveau d'éducation que leurs pairs, mais que leur santé mentale et que leur santé étaient meilleures.[14] En effet, les avantages en matière de santé mentale, bien que peu souvent étudiés comme conséquence de l'éducation précoce, peuvent être centraux en ce qui a trait à la réussite scolaire, comme le suggèrent Hymel et Ford.[15] De tels avantages s'accroissent quand les programmes sont de bonne qualité, quand ils procurent des services intensifs dans des centres pendant la petite enfance et quand ils continuent à dispenser des services de soutien aux enfants et aux familles pendant les premières années d'école.

Implications

Malgré l'accumulation de données relatives à l'efficacité de programmes préscolaires intensifs et de grande qualité sur le rendement scolaire ultérieur des enfants, d'autres études sont nécessaires afin de déterminer pourquoi certains programmes entraînent des avantages pour les filles alors que d'autres profitent aux garçons. Davantage de recherche est nécessaire afin de déterminer l'âge optimal de l'admission au programme, puisque certaines études efficaces ont commencé pendant l'enfance et d'autres pendant les années préscolaires. De plus, plutôt que de se pencher encore sur des modèles démonstratifs, la recherche future devrait se centrer sur les programmes qui fournissent des services dans la communauté comme les écoles publiques. Une des questions majeures est de savoir calibrer des programmes efficaces afin qu'ils rejoignent un grand nombre d'enfants. On a aussi besoin d'études pour examiner le type de soutien continu le plus efficace pour les enfants et les familles pendant les années scolaires. Puisque les résultats des évaluations rigoureuses des programmes d'éducation précoce démontrent des bienfaits évidents à long terme pour les enfants, les politiques reliées à la prestation d'éducation préscolaire de qualité universelle méritent d'être soigneusement considérées.

Comme l'indiquent Campbell et Wentzel, dans les articles de cette section, la congruence du lien entre la participation à des programmes préscolaires de qualité élevée et le fait de terminer ses études est évidente. Si on les considère comme un tout, ces articles (y compris le mien) sont incomplets. Surtout, bien que les travaux empiriques sur les liens entre les programmes préscolaires et le fait de terminer ses études soient nécessairement fondés sur les données préscolaires d'une époque antérieure, il y a un grand besoin de modèles de services qui sont

appropriés à notre population actuelle d'enfants d'âge préscolaire. Les programmes élaborés dans les années 1970 et 1980 étaient centrés sur une population d'enfants de cet âge qui sont différents de ceux que nous avons aujourd'hui. Aux États-Unis, plusieurs enfants immigrants apprennent l'anglais et leurs besoins éducatifs précoces nécessitent des approches complémentaires qui visent à apprendre une nouvelle langue et à continuer à apprendre leur langue maternelle. De plus, des relations parent-enseignant productives requièrent une compréhension culturelle suffisante de la part des enseignants à propos des croyances parentales sur la scolarisation, l'éducation précoce, le développement de l'enfant, le parentage et la façon dont les enseignants et les parents accordent de la valeur aux différences peut influencer la vie scolaire des enfants. Enfin, ceux qui ont des handicaps sont désormais habituellement intégrés à plusieurs programmes d'éducation précoce et les anciens modèles éducatifs précoces doivent être revus afin de tenir compte des besoins des enfants qui présentent un tableau plus large de trajectoires développementales.

Wentzel maintient que la demande de modèles théoriques visant à orienter le développement de programmes est cruciale pour l'efficacité des futurs programmes préscolaires. Les programmes sont conçus d'après les modèles *explicites* et *implicites* de changement, et nous en sommes à un point dans la communauté de la petite enfance où nous pouvons choisir plus délibérément quand nous expliquons notre compréhension des services, des activités et des processus qui favorisent un développement positif. Ainsi, la tâche consiste à élaborer ces modèles en se basant sur la théorie développementale, tout en considérant les processus développementaux qui ont permis aux anciens programmes de réussir, et en s'occupant des besoins des enfants d'âge préscolaire et de leurs familles.

Références

1. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
2. Statistics Canada. Social and Economic Characteristics of Individuals, Families and Households, 2001 Census. Disponible sur le site: http://www.statcan.ca/english/IPS/Data/97F0021XCB2001001.htm. Page consultée le 18 février 2004.
3. U. S. Bureau of Labor Statistics. Working in the 21st century. Disponible sur le site: http://www.bls.gov/opub/working/chart16.pdf. Page consultée le 18 février 2004.
4. National Research Council and Institute for Medicine. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press; 2000.
5. Hauser-Cram P, Pierson DP, Walker DK, Tivnan T. *Early education in the public schools: Lessons from a comprehensive birth-to-kindergarten program*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1991.
6. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: the High/Scope Perry Preschool Study through age 27.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press; 1993

7. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.

8. Lerner RM, Hauser-Cram P, Miller E. Assumptions and features of longitudinal designs: Implications for early childhood education. In: Spodek B, Saracho ON, Pelligrini AD, eds. *Yearbook in early education* Vol. 8. New York, NY: Teachers College Press; 1998:113-138

9. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic? : What can we expect from early childhood intervention programs? *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 2003;17(1).

10. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.

11. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood education experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.

12. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.

13. 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.

14. Palfrey JS, Hauser-Cram P, Bronson MB, Warfield ME, Sirin S, Chan E. The Brookline Early Education Project: A 25-year follow-up study of a family-centered early health and development intervention. *Pediatrics* 2005;116(1):144-152.

15. Hymel S, Ford L. Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce.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; 2004:1-8. Disponible sur le site: http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Hymel-FordFRxp.pdf. Page consultée le 29 août 2005.

16. Snow CE, Paez M. The Head Start classroom as an oral language environment: What should the performance standards be? In: Zigler E, Styfco SJ, eds. *The Head Start debates (friendly and otherwise*). Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing; 2004:113-128.

17. Hauser-Cram P, Sirin SR, Stipek D. When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology* 2003;95(4):813-820.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Services ou programmes qui influencent la réussite scolaire des jeunes enfants et leur diplomation

Carol McDonald Connor, Ph.D., Frederick J. Morrison, Ph.D.

University of Michigan, États-Unis

Mai 2014, 2e éd. rév.

Introduction et sujet

On a démontré que les programmes d'accueil, d'éducation et d'intervention préscolaires amélioraient considérablement les perspectives de réussite scolaire en diminuant la probabilité d'orientation vers l'éducation spécialisée, le redoublement et le décrochage avant l'obtention du diplôme d'éducation secondaire, particulièrement pour les enfants à risque de résultats scolaires sous-performants.[1-3] Les facteurs de risque comprennent entre autres, la pauvreté, les troubles de développement et les difficultés d'apprentissage, l'appartenance à une minorité ethnique et le fait d'avoir l'anglais comme langue seconde.[4,5] De plus, selon les études de rentabilité, les programmes destinés aux jeunes enfants démontrent un important retour sur l'investissement pour les enfants au cours de leur vie.[6] L'objectif le plus important des programmes destinés aux jeunes enfants est probablement de fournir des bases solides pour le développement de l'alphabétisation, en se rappelant que les difficultés d'apprentissage sont fortement associées au décrochage et à la délinquance.[7,8] Cependant, il y a un avertissement important concernant ces résultats de recherche : seuls les programmes de soins et d'éducation précoce de grande qualité sont associés à des résultats positifs. Les programmes de faible qualité semblent associés à des résultats négatifs pour les enfants,[9] et malheureusement, les enfants les plus susceptibles de profiter de programmes destinés aux jeunes enfants sont justement ceux qui ont le moins de chances d'être inscrits à des programmes de grande qualité.[10] Les nouvelles recherches révèlent que les programmes de grande qualité peuvent soutenir le développement du langage et de l'alphabétisation et que l'impact des activités préscolaires peut dépendre des compétences des enfants en matière de langage et d'alphabétisation émergente.[11,12]

Problèmes, contexte de la recherche et questions clés

Les éducateurs et les décideurs politiques devraient considérer deux éléments importants quand ils envisagent d'implanter des programmes d'accueil et d'éducation préscolaires de grande

qualité :

1. Il est nécessaire de comprendre les facteurs multiples qui affectent la réussite scolaire et la diplomation si l'on veut comprendre l'impact potentiel des programmes d'accueil et d'éducation préscolaires.
2. Il est important de déterminer les éléments de l'éducation et de l'intervention préscolaires associés aux effets positifs à long terme sur la réussite scolaire en se basant sur la compréhension de ces facteurs multiples.

Il y a un consensus croissant concernant les bienfaits des programmes destinés aux jeunes enfants, cependant, on observe une controverse considérable à propos de la définition de la notion de grande qualité de l'accueil et de l'éducation préscolaires et de ce qui devrait être enseigné aux très jeunes enfants.[1,3,13] La recherche récente fournit des pistes importantes et des lignes directrices sur ces questions.

Récents résultats de recherche

Un certain nombre d'études longitudinales, dont certaines utilisent des échantillons représentatifs de la population nationale, contribuent à l'ensemble des connaissances sur :

1. les multiples facteurs qui affectent la réussite scolaire des enfants.
2. les aspects des programmes destinés aux jeunes enfants qui ont un impact sur ces facteurs multiples.

Aux États-Unis, ces programmes comprennent les études de *Head Start*, *Abdecerian* et *Highscope/Perry Preschool Programs*,[2] la *NICHD Early Childcare Research Network study* (NICHD-ECRN), et la *Early Childhood Longitudinal Study* (ECLS, http://nces.ed.gov/ecls/), ainsi que des études de moindre envergure comme la *Home-School Study*.[14] Les études sur des interventions spécifiques comme la lecture dialogique apportent aussi des informations.[15] De nouvelles études sur les activités qui se déroulent en classe sont également révélatrices.[16] Les résumés des découvertes pertinentes sont fournis plus bas.

Influences multiples sur la réussite scolaire des enfants

Facteurs propres aux enfants

Les prédicteurs probablement les plus solides de la réussite scolaire des enfants sont leurs habilités langagières orales précoces, y compris le vocabulaire, la formation de phrases complexes et la conscience métalinguistique (dont la conscience phonologique est un élément).[4] L'émergence des aptitudes en alphabétisation y compris la connaissance des lettres, celle de la correspondance lettre-son et la compréhension des buts de la lecture et de l'écriture[4] sont aussi associées à leur réussite scolaire ultérieure.[17] Des preuves nouvelles indiquent que les capacités d'autorégulation des enfants – leur habileté à maintenir l'attention, à rester concentré sur la tâche, à inhiber les comportements inappropriés et à retarder le plaisir – peuvent aussi prédire la réussite scolaire ultérieure.[18-20,21,22] Dans l'ensemble, il y a des preuves selon lesquelles les parents et les enseignants ainsi que les environnements familiaux et scolaires peuvent influencer le développement de ces habiletés chez l'enfant.[14,16,18-20,23-26] Ainsi, les programmes destinés aux jeunes enfants qui sont centrés sur le renforcement du langage, de l'alphabétisation et de l'autorégulation dans des contextes multiples se révèlent habituellement les plus efficaces pour promouvoir la réussite scolaire.

Facteurs socioculturels

Les effets de la pauvreté, de la race, de l'appartenance ethnique et de la communauté sont des facteurs distaux, qui, selon la recherche, sont associés à la réussite scolaire des enfants.[26,27] Cependant, la façon dont ces facteurs distaux fonctionnent à travers des facteurs plus proximaux comme le parentage et la scolarisation n'est pas toujours claire. Il est certain que la santé et le bien-être des enfants, qui sont affectés par le statut socioéconomique, peuvent influencer leur aptitude à être attentifs en classe et à interagir avec les parents, les enseignants et les pairs.[26] Il y a aussi des preuves selon lesquelles l'écart de réussite entre les minorités ethniques et raciales et les étudiants de la majorité commence avant que les enfants n'entrent à l'école primaire et peut être lié à la façon dont les parents parlent à leur enfant et à la quantité de temps passée à parler, ainsi qu'au cadre d'apprentissage à la maison.[5,8,14,28] Malheureusement, il y a aussi de solides preuves indiquant que le niveau de scolarité des parents et leur statut socioéconomique sont reliés positivement à la qualité des programmes préscolaires dans lesquels leur enfant est inscrit (études NICHD-ECCRN) et à l'éducation subséquente qu'ils reçoivent.[8,27] Les enfants provenant de familles à statut économique plus élevé ont tendance à fréquenter des programmes de meilleure qualité et les enfants de famille à faible statut socioéconomique ont tendance à participer à des programmes de plus faible qualité.[11]

Parentage

En général, le parentage a davantage d'influence sur la réussite scolaire des enfants que les programmes préscolaires. En fait, la qualité du parentage des jeunes enfants contribue quatre fois plus à la variabilité des résultats scolaires que l'effet indépendant des programmes préscolaires.[29] Les facteurs distaux comme le statut socioéconomique, la culture, l'appartenance ethnique et la race ont tendance à fonctionner à travers les dimensions proximales[30] du parentage, y compris le cadre d'apprentissage au foyer,[14] la chaleur des parents et leur capacité de réaction,[31,32] le contrôle parental et la discipline.[33] Ainsi, en théorie, les programmes destinés aux jeunes enfants et qui sont centrés sur la promotion des habiletés de parentage et sur l'enrichissement des cadres familiaux d'apprentissage devraient être très efficaces pour promouvoir la réussite scolaire des enfants, et c'est effectivement le cas, bien que certaines études indiquent que les programmes uniquement centrés sur les parents (c'est-à-dire non axés sur l'enfant et non dispensés dans des centres) pourraient ne pas être aussi efficaces.[34] Les programmes d'accueil et d'éducation préscolaires qui fournissent une intervention directe à l'enfant *et* qui favorisent des liens étroits avec les parents encouragent un parentage efficace et des comportements parentaux qui promeuvent les capacités langagières, cognitives et d'alphabétisation. Ces programmes sont parmi les plus efficaces et disposent des ratios coûts-bénéfices les plus élevés.[26,35] Par exemple, le *Title 1 Chicago Child–Parents Centers*, qui fournissait des interventions basées dans des centres aux enfants ainsi que de la formation parentale produisait un bénéfice sociétal supérieur à 7 $ pour chaque dollar investit. On arrive à ce calcul en prenant en compte la diminution des coûts éducatifs et reliés à la justice pénale et les impôts plus élevés payés par les participants qui ont des salaires plus élevés.[6]

Accueil et éducation préscolaires

Plus de 60 % des quelque 20 millions d'enfants de moins de cinq ans qui vivent aux États-Unis passent régulièrement du temps en service de garde, quel qu'en soit le type.[36] Ainsi, la qualité des services que tous les enfants reçoivent pendant que leurs parents travaillent devient une considération de plus en plus importante pour les prestataires de services et les décideurs politiques. Bien que les effets du parentage soient plus élevés que ceux des programmes destinés aux jeunes enfants, la qualité des programmes continue à prédire de façon importante la réussite scolaire, même après avoir contrôlé les effets du parentage.[29] Dans la prochaine partie les définitions de la « qualité élevée » des programmes destinés aux jeunes enfants et de leurs effets sur la réussite scolaire des enfants seront présentés. Les implications sociales et politiques centrées sur les parents qui travaillent à l'extérieur de la maison, comme le congé parental et les

politiques du milieu de travail qui facilitent la combinaison des responsabilités travail famille méritent plus de discussion que ce que nous pouvons apporter dans cet article et les lecteurs sont dirigés vers des articles dans cette encyclopédie[37] et vers d'autres ressources.[13]

Définition de la qualité élevée en matière d'accueil, d'éducation et d'intervention préscolaires

Un des dilemmes qui se posent dans la conception de programmes efficaces pour les jeunes enfants est la grande variété de définitions de la qualité des programmes.[3] Pour certains, la qualité se solde par les installations physiques, les titres de compétence des enseignants et les ratios enfants-employés. Pourtant, ces facteurs pris isolément n'expliquent pas pourquoi certains programmes sont efficaces pour soutenir la réussite scolaire des enfants alors que d'autres ne le sont pas. Dans les études les plus rigoureuses, la qualité est étroitement liée aux définitions de la réussite de l'enfant. Quand les objectifs des programmes destinés aux jeunes enfants diffèrent, la signification de « la réussite de l'enfant » et les indicateurs de résultats diffèrent. Par exemple, on a tour à tour défini la réussite par la diplomation de l'enfant, la délinquance, l'orientation vers de l'éducation spécialisée, les compétences linguistiques, les habiletés cognitives, la réussite scolaire et le développement social, y compris la capacité de réaction du nourrisson, les relations avec les pairs et le comportement en classe.[9,10,38-44] Récemment, aux États-Unis, avec l'adoption de la loi *No Child Left Behind Act*, les programmes destinés aux jeunes enfants subventionnés publiquement ont été favorisés afin d'insister davantage sur le développement des habiletés langagières et d'alphabétisation. De plus, selon les définitions de la réussite de l'enfant, il existe aussi des preuves d'une intéraction entre les caractéristiques de l'enfant et l'enseignement qui font que les activités qui favorisent par exemple l'alphabétisation précoce pour un enfant puissent ne pas être efficaces pour un autre enfant qui a des capacités, des forces et des faiblesses différentes.[45,46]

Ainsi, pour concevoir des programmes préscolaires de qualité élevée, les prestataires de services et les décideurs politiques ont besoin de savoir clairement ce que le programme est supposé viser. Si l'objectif est de soutenir la réussite scolaire ultérieure et de favoriser la diplomation, les programmes de grande qualité devraient combiner des éléments associés aux « aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école »,[3] qui comprennent le développement du langage, de l'alphabétisation et de l'autorégulation ainsi que le soutien aux parents, parce que, tel que discuté plus tôt, la recherche indique que chacun de ces facteurs fournit une base pour la réussite scolaire. De plus, quand il existe des preuves d'aptitudes particulières chez un enfant, elles devraient être prises en compte dans les stratégies éducatives et être développées par des

interactions éducatives.

Tel que noté précédemment, les programmes d'accueil et d'éducation préscolaires qui comprennent un soutien approfondi dispensé aux parents et aux éducateurs sont parmi les plus efficaces et offrent à la société un fort retour sur l'investissement. Le parentage est un prédicteur clé de la réussite scolaire des enfants et les programmes destinés aux jeunes enfants sont une occasion de soutenir les parents dans leurs efforts à la maison tout en aidant les enfants directement dans la classe. Les programmes efficaces comprennent les visites à domicile et les efforts pour rejoindre les personnes défavorisées, comme *Head Start* et *Title I Chicago Parent–Child centers*,[6] les programmes d'alphabétisation des parents,[47] la fourniture de livres à rapporter à la maison et des interventions particulières comme la lecture dialogique.[15] Ces programmes de parentage soutiennent souvent également les communautés des familles.[3]

Une des observations les plus cohérentes dans les classes destinées aux jeunes enfants où ces derniers ont continué à développer de meilleures habiletés scolaires a été l'environnement linguistique de la classe, y compris les interactions enfants-enseignant, la capacité de réaction de l'enseignant et les styles d'interaction de l'enseignant avec l'enfant. Dans ces études,[14,48-51] les interactions verbales entre l'enseignant et les étudiants étaient des prédicteurs cohérents des capacités de communication et d'alphabétisation précoces des enfants. Ces programmes amélioraient fréquemment le langage des enfants et leurs aptitudes à la pré lecture et étaient associés à de meilleures aptitudes en lecture dans les niveaux supérieurs. Par exemple, dans les classes préscolaires de *Head Start* et de *Title 1* où les enseignants utilisaient davantage des questions sous la forme de qui, quoi, quand, où et pourquoi plutôt que des questions à répondre par oui-non ou des formes impératives (c'est-à-dire des consignes comme « asseyez-vous »), les enfants avaient tendance à atteindre de meilleurs résultats aux tests qui prédisent une réussite ultérieure en lecture.[45]

Une évaluation des interactions verbales entre des enseignants et des élèves a révélé que lorsque les enseignants employaient des questions avec des mots comme qui, quoi, où, quand et comment, ils avaient tendance à susciter des échanges verbaux plus stimulants sur le plan cognitif.[14] Par exemple, les élèves avaient plus tendance à utiliser des déductions et des prédictions ou à utiliser un vocabulaire plus enrichi lorsque les enseignants utilisaient des questions à répondre par oui ou par non ou la forme impérative (c'est-à-dire des consignes comme « asseyez-vous »). Dans les classes où les enseignants interagissaient avec des enfants d'âge préscolaire et utilisaient un vocabulaire plus stimulant sur le plan cognitif, les enfants

manifestaient des habiletés de compréhension de vocabulaire et de lecture plus élevées en première année et par la suite que ceux qui avaient fréquenté des classes où les interactions enseignant-enfant étaient proportionnellement plus didactiques et directives.[14,52]

Une des raisons qui explique que l'environnement linguistique des programmes destinés aux jeunes enfants peut avoir une telle influence sur le développement de l'alphabétisation est que les jeunes enfants doivent apprendre à parler et à devenir des utilisateurs compétents de la langue dans une diversité de contextes.[52] De plus, les enfants peuvent venir à l'école avec les pratiques discursives de leur communauté, qui peuvent être extrêmement différentes de celles de la classe.[53] Les environnements préscolaires peuvent offrir une occasion à ces enfants d'apprendre l'anglais (aux États-Unis) s'ils parlent une autre langue à la maison, et d'apprendre les façons de parler et les manières privilégiées à l'école, y compris les interactions plus formelles qui se produisent dans la classe. Certains éducateurs[54] suggèrent que si l'on veut aider les enfants à réussir ultérieurement à l'école, il est peut-être plus efficace d'enseigner explicitement à l'enfant qui peut ne pas apprendre à la maison les routines du discours (comme répondre aux questions comme qui, quoi, comment, où, pourquoi et utiliser ces questions ainsi que la grammaire scolaire) que d'ignorer ou d'accepter des formes d'anglais qui peuvent nuire à leur réussite scolaire.[55] Cela ne signifie pas que le fait d'utiliser un dialecte autre que l'anglais scolaire devrait être considéré comme un risque d'échec. De nouvelles recherches indiquent que pour les enfants afro-américains d'âge préscolaire, il y a une relation en forme de U entre la fréquence de l'utilisation des caractéristiques de l'anglais afro-américain (AAA) et le langage et l'alphabétisation émergente, y compris la conscience phonologique.[56,21,22] Les enfants qui utilisaient ces caractéristiques plus ou moins souvent faisaient preuve d'une alphabétisation émergente plus solide que les enfants d'âge préscolaire qui les utilisaient de façon modérée.

Au-delà des aptitudes langagières, des preuves nouvelles suggèrent que l'autorégulation précoce des enfants prédit la réussite scolaire[21,22] et que les pratiques parentales peuvent influencer son développement.[5,18] L'importance de l'autorégulation est bien établie pour les enfants plus âgés.[57] Cependant, les rôles que peuvent jouer les programmes d'accueil et d'éducation préscolaires et les stratégies éducatives pour le développement de l'autorégulation demeurent a être identifiés. Cependant, les enfants d'âge préscolaire qui obtiennent des résultats plus élevés à une tâche d'autorégulation qui demandait de changer de tâche ont fait preuve d'une croissance plus élevée en matière de vocabulaire, d'alphabétisation émergente et de mathématiques que ceux dont les résultats étaient moins élevés.[21,22] On a besoin de davantage de recherche dans ce domaine,

surtout sur les façons d'améliorer l'autorégulation des enfants d'âge préscolaire en classe.

Bien que la recherche concernant particulièrement les *raisons* et la *façon* d'enseigner des éléments d'alphabétisation aux jeunes enfants soit récente, au cours des dernières années, on a plutôt bien démontré *les éléments* que les enfants devaient apprendre :[1,17]

1. Les lettres et les sons correspondant aux lettres en combinaison avec la conscience phonologique y compris la rime, la segmentation et la fusion phonémique.
2. L'apparition de la lecture
3. L'apparition de l'écriture
4. Les concepts mathématiques de base
5. Les aspects méta cognitifs de l'alphabétisation

Les enfants qui commencent leur première année avec de fortes aptitudes dans ces domaines apprennent mieux à lire que ceux qui ont des aptitudes plus faibles. Par exemple, dans un échantillon représentatif de la population, les enfants qui ont commencé la maternelle en connaissant déjà leurs lettres étaient plus forts en lecture à la fin de la première année que ceux qui ne les connaissaient pas[58] – un avantage important qui devrait les suivre pendant toute leur scolarité.[59] La conscience phonologique (par exemple, les rimes) est l'un des prédicteurs les plus importants des habiletés ultérieures en lecture et c'est une compétence que l'on peut enseigner. Quand on l'enseigne en combinaison avec les lettres, cette compétence favorise des habiletés plus élevées en lecture.[60] Le fait de faire semblant de lire des histoires, l'apparition de la lecture, [4,61] et celui de faire semblant d'écrire, qu'on appelle aussi épellation inventée ou apparition de l'écriture,[62] sont aussi positivement associés avec l'alphabétisation précoce de l'enfant, comme la lecture dialogique. En réalité, la lecture dialogique (les enseignants ou les parents lisent des histoires avec les enfants de façon stimulante sur le plan cognitif) peut être enseignée aux parents et aux enseignants de façon efficace et se traduire par des aptitudes plus fortes en alphabétisation précoce.[63]

Le rôle de l'éducation implicite dans l'alphabétisation émergente, surtout la connaissance des lettres, la conscience phonologique et les autres concepts imprimés sont moins bien compris, mais les nouvelles recherches indiquent qu'une combinaison de stratégies centrées sur les enfants[64] et d'éducation implicite peut produire des résultats plus solides ensemble que séparément.[12] De plus, le contenu de cette instruction implicite semble avoir un impact différent

sur l'alphabétisation émergente et la croissance de vocabulaire des enfants d'âge préscolaire selon les compétences qu'ils possèdent à leur entrée à l'école.[16] Dans cette étude, les enfants d'âge préscolaire dont les compétences en alphabétisation émergente et en vocabulaire étaient plus faibles ont manifesté une plus grande croissance quand ils interagissaient avec leur enseignant dans des activités qui ciblaient spécifiquement l'alphabétisation émergente (conscience phonologique, lecture partagée). Pour ceux qui avaient des compétences plus solides, une plus grande variété d'activités, à la fois explicites et implicites, ont soutenu leur alphabétisation émergente et la croissance de leur vocabulaire. De plus, plus ils passaient de temps à faire ces activités, plus leur alphabétisation émergente croissait, et inversement. La quantité de temps passé à jouer (art dramatique, cubes, etc.) prédisait leur croissance de vocabulaire de façon positive, surtout chez ceux dont les compétences en vocabulaire étaient faibles. Toutefois, le jeu n'a pas été associé avec la croissance de l'alphabétisation émergente. Les chercheurs ont également observé cette spécificité lors des interactions parent-enfant et de la lecture de livres.[65,66]

Chaque élément de l'alphabétisation émergente et du langage (connaissance des lettres, conscience phonologique, etc.) peut être enseigné en ayant recours a des activités ludiques comme faire semblant d'écrire une histoire, des jeux de mots et de rimes, la lecture partagée d'histoires, les jeux de chiffres, les casse-têtes et la poésie et en étant attentif aux attentes au plan de l'autorégulation du comportement en classe. Les enfants qui commencent l'école avec un désavantage, avec de faibles aptitudes en vocabulaire et aucune expérience des lettres, de la lecture et des jeux de mots peuvent particulièrement bénéficier de telles activités.[16] Par exemple, les enfants qui participaient à *Head Start* et qui commençaient l'année scolaire avec un vocabulaire moins étendu développaient généralement des aptitudes plus fortes en alphabétisation quand leurs enseignants leur parlaient plus fréquemment des lettres, des sons des lettres, des rimes, quand ils jouaient à des jeux de mots, quand ils encourageaient les enfants à écrire leur nom[45] et quand ils avaient recours à l'épellation inventée.[62] Cependant, de telles conversations affectaient beaucoup moins l'augmentation de ces compétences quand les enfants commençaient l'année scolaire avec des aptitudes solides en vocabulaire. Pour ces enfants, un centrage plus fréquent sur les aspects méta cognitifs de l'alphabétisation comme les discussions à propos des livres d'histoires, des buts de la lecture et de l'écriture, des auteurs et l'acte d'écrire semblait relié à une augmentation plus élevée des aptitudes en alphabétisation précoce.[45] Ainsi, l'efficacité des stratégies d'éducation spécifiques peut dépendre des niveaux d'aptitudes initiales des enfants et des indicateurs de résultats investigués chez l'enfant.[16]

Ces types d'interactions entre l'enfant et l'éducation sont aussi évidents dans les premiers niveaux élémentaires.[67,68] Si l'on garde ceci présent à l'esprit, le terme programme de « grande qualité » peut être trompeur. En effet, ce qui peut être de grande qualité pour un enfant peut aussi se révéler inefficace et donc de mauvaise qualité pour un autre, dépendamment des objectifs du programme destiné aux jeunes enfants. Il serait plus utile d'employer le terme « efficace » plutôt que celui de « grande qualité ». Ceci favoriserait le centrage sur les indicateurs de résultats chez l'enfant plutôt que sur l'approche « taille unique » pour concevoir des programmes d'accueil et d'éducation préscolaires efficaces.

Conclusions et implications

Les programmes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants fournissent un soutien important à la réussite scolaire des enfants, des retours sur l'investissement mesurables pour la société et une stratégie évidente pour soutenir la diplomation, particulièrement pour les enfants à risque d'échec scolaire. Cependant, alors que l'efficacité des programmes destinés aux jeunes enfants est étroitement liée à chacun de ces bénéfices, les programmes inefficaces peuvent avoir un impact négatif sur la réussite scolaire des enfants. Les programmes efficaces destinés aux jeunes enfants prennent en compte les multiples facteurs qui influencent la réussite scolaire des enfants, y compris les parents, les enseignants, la maison et la classe. On a découvert de façon cohérente que les programmes qui fournissent du soutien à deux générations (y compris l'enfant et le parent ou la personne qui prend soin de l'enfant) sont liés à la réussite scolaire.

Les stratégies efficaces comme le fait d'inclure et de conscientiser les parents, la lecture dialogique et les visites à domicile sont plutôt efficaces pour soutenir les compétences parentales, pour promouvoir la sensibilité parentale et les pratiques disciplinaires, ainsi que pour améliorer le cadre d'apprentissage à la maison. Les programmes destinés aux jeunes enfants qui sont les plus efficaces pour soutenir le développement du langage et de l'alphabétisation ainsi que les habiletés de base importantes pour la réussite scolaire sont ceux qui fournissent un cadre d'apprentissage linguistique riche, explicitement centré sur le développement de l'alphabétisation émergente, encourageant un discours stimulant sur le plan cognitif et un enseignement de l'alphabétisation précoce adapté aux besoins des élèves. Ces habiletés de base comprennent la connaissance des lettres et des relations entre les lettres et les sons, la conscience phonologique, les concepts mathématiques de base, l'apparition de la lecture et de l'écriture et la compréhension des objectifs de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Les nouvelles recherches indiquent que la stimulation des habiletés d'autorégulation de l'enfant

peut constituer une autre stratégie importante pour améliorer la réussite scolaire. En général, les programmes d'accueil et d'éducation préscolaires efficaces sont un moyen particulièrement puissant de soutenir les familles et leurs enfants sur le chemin de la réussite scolaire et de la diplomation.

Références

1. Bowman BT, Donovan S, Burns MS. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
2. Barnett SW. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
3. Shonkoff JP, Meisels SJ, eds. *Handbook of Early Childhood Intervention.* 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press; 2000.
4. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998. Council NR, ed.
5. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
6. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2003;24(4):267-303.
7. Hallahan DP, Kauffman JM, Lloyd JW. *Introduction to learning disabilities*. 2nd ed. Boston, Mass.: Allyn and Bacon; 1999.
8. Jencks C, Phillips M. *The Black-White test score gap*. Washington, DC: Brookings Institute; 1998.
9. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.
10. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost quality and outcomes study. *Merril Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.
11. Connor CM, Son S-H, Hindman AH, Morrison FJ. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* 2005;43(4):343-375.
12. Graue E, Clements MA, Reynolds AJ, Niles MD. More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives* 2004;12(72):1-38.
13. Brooks-Gunn J, Han W-J, Waldfogel J. Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: NICHD study of early child care. *Child Development* 2002;73(4):1052-1072.
14. Dickinson DK, Tabors PO. *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing; 2001.
15. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 1994;30(5):679-689.
16. Connor CM, Morrison FJ, Slominski L. Preschool instruction and children's literacy skill growth. In review.
17. Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest* 2001;2(2):31-74.

18. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.

19. Kurdek L, Sinclair RJ. Pyschological, family, and peer predictors of academic outcomes in first- through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(3):449-547.

20. Li-Grining C, Pittman LD, Chase-Lansdale PL. Temperament and early childhood development: Individual differences among young children in low-income urban communities. Soumis pour plublication.

21. Cameron CE, McClelland MM, Jewkes AM, Connor CM, Farris CL, Morrison FJ. Touch your toes! Describing a behavioral measure of preschool self-regulation. In review.

22. McClelland MM, Cameron CE, Farris CL, Jewkes AM, Connor CM, Morrison FJ. Links between early self-regulation and vocabulary, literacy and math skills. In review.

23. Huttenlocher J, Haight W, Bryk A, Seltzer M, Lyons T. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology* 1991;27(2):236-248.

24. Huttenlocher J, Vasilyeva M, Cymerman E, Levine S. Language input and child syntax. *Cognitive Psychology* 2002;45(3):337-374.

25. Hart B, Risley TR. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1995.

26. Morrison FJ, Bachman HJ, Connor CM, eds. *Improving literacy in America: Guidelines from research*: Yale University Press; Sous presse.

27. McLoyd VC. Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist* 1998;53(2):185-204.

28. Tabors PO. *One child, two languages*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1997.

29. NICHD-ECCRN. Multiple pathways to early academic achievement. *Harvard Educational Review*. Sous presse.

30. Bachman HJ. How did we get here? Examining the sources of White-Black differences in academic achievement. In: Morrison FJ, Chair. Racial differences in academic achievement: When and why?. Communication présentée au: Biennial meeting of the Society for Research in Child Development; 1999; Albuquerque, NM.

31. Berlin LJ, Brooks-Gunn J, Spiker D, Zaslow MJ. Examining observational measures of emotional support and cognitive stimulation in Black and White mothers of preschoolers. *Journal of Family Issues* 1995;16(5):664-686.

32. TamisLeMonda CS, Bornstein MH, Damast AM. Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting* 1996;5(4):173-183.

33. Chase-Lansdale PL, Pittman LD. Welfare reform and parenting: Reasonable expectations. *Future of Children* 2002;12(1):167-183.

34. Gomby DS, Culross PL, Behrman RE. Home visiting: Recent program evaluations - Analysis and recommendations. *Future of Children* 1999;9(1):4-26.

35. Karoly LA, Kilburn MR, Bigelow JH, Caulkins JP, Cannon JS, Chiesa JR. *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview and application to the starting early starting smart program.* Santa Monica, Calif: RAND; 2001.

36. Smith K. *Who's minding the kids? Child care arrangements: Spring 1997.* Washington DC: U.S. Census Bureau; 2002.

37. Kamerman SB. Politiques de congé maternel, paternel et parental : impacts potentiels sur les enfants et sur leur famille.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; 2003:1-4. Disponible sur le site: http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/KamermanFRxp.pdf. Page consultée le 15 mai 2003.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

38. Barnett WS, Frede EC, Mobasher FH, Mohr P. The efficacy of public preschool programs and the relationship of program quality to efficacy. *Education Evaluation and Policy Analysis* 1987;10(1):37-49.

39. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start childrens developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-309.

40. Bryant DM, Peisner-Feinberg ES, Clifford RM. *Evaluation of public preschool programs in North Carolina*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina; 1993. ED373882.

41. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.

42. Lee VE, Brooks-Gunn J, Schnur E, Liaw F-R. Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child Development* 1990;61(2):495-507.

43. Wasik BH, Ramey CT, Bryant DM, Sparling JJ. A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development* 1990;61(6):1682-1696.

44. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BH, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.

45. Connor CM. *Preschool children and teachers talking together: The influence of child, family, teacher, and classroom characteristics on children's developing literacy* [Dissertation]. Ann Arbor: Educational Studies, University of Michigan; 2002.

46. Morrison FJ, Connor CM. Understanding schooling effects on early literacy. *Journal of School Psychology* 2002;40(6):493-500.

47. Neuman SB. Social contexts for literacy development: a family literacy program. In: Roskos KA, Christie JF, eds. *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2000.

48. Smith MW, Dickinson DK. Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):345-366.

49. Dickinson DK. Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(3):323-346.

50. Dickinson DK, Smith MW. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 1994;29(2):105-122.

51. Buzzelli CA. The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1996;11(4):515-534.

52. Gleason JB. *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon; 1997.

53. Heath SB. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press; 1983.

54. Delpit L. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press; 1995.

55. Scarborough HS, Charity AH, Griffin D. Is unfamiliarity with "School English" (SE) related to reading achievement by African-American students? Communication présentée à: SSSR; June 2002; Chicago, Ill.

56. Connor CM, Craig HK. African American preschoolers' use of African American English and their emergent literacy development: A complex relation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*.In press.

57. Stone NJ. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 2000;12(4):437-475.

58. Catts HW. The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1997;28(1):86-89.

59. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder CO: Westview Press; 1997.

60. Bradley L, Bryant PE. Categorizing sounds and learning to read -- a causal connection. *Nature* 1983;301(3):419-421.

61. Sulzby E. Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly* 1985;20(4):458-481.

62. Lombardino LJ, Bedford T, Fortier C, Carter J, Brandi J. Invented Spelling: Developmental patterns in kindergarten children and guidelines for early literacy intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1997;28(4):333-343.

63. Whitehurst GJ, Epstein JN, Angell AL, Payne AC, Crone DA, Fischel JE. Outcomes of emergent literacy intervention in Head-Start. *Journal of Educational Psychology* 1994;86(4):542-555.

64. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2000. Available at: http://www.nap.edu/books/0309068363/html/. Accessed December 9, 2005.

65. Senechal M, LeFevre JA, Smith-Chant BL, Colton KV. On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology* 2001;39(5):439-460.

66. Senechal M, LeFevre JA, Thomas EM, Daley KE. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 1998;33(1):96-116.

67. Connor CM, Morrison FJ, Petrella JN. Effective reading comprehension instruction: Examining child by instruction interactions. *Journal of Educational Psychology* 2004;96(4):682-698.

68. Connor CM, Morrison FJ, Katch EL. Beyond the Reading Wars: exploring the effect of child - instruction interaction on growth in early reading. Soumis pourpublication.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Relation entre les programmes préscolaires et la diplomation : Commentaires sur Hauser-Cram, McDonald Connor et Morrison, et Ou et Reynolds

Frances A. Campbell, Ph.D.

Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina, Chapel Hill, États-Unis

Mai 2014, 2e éd.

Introduction

Tous les spécialistes sans exception qui ont examiné les preuves selon lesquelles les programmes précoces destinés aux jeunes enfants peuvent avoir un impact positif sur la diplomation s'entendent sur le fait que ces programmes améliorent la probabilité de diplomation des enfants qui grandissent dans la pauvreté. Les articles traitent de la question selon différentes perspectives. Hauser-Cram[a] discute d'un certain nombre de problèmes qui rendent difficiles les réponses définitives à cette question. Ensuite, elle résume les conclusions des autres chercheurs qui se sont penchés sur la question et enfin, elle décrit les trois programmes préscolaires qui ont démontré des effets positifs et durables sur le niveau de scolarité des enfants de milieux défavorisés. Connor[b] et Morrison détaillent davantage les facteurs contextuels associés au niveau de scolarité. Ils traitent des preuves favorables et défavorables à cibler l'enfant ou le parent comme objectif premier d'un programme préscolaire, et montrent que l'objectif exact que devrait poursuivre un programme d'éducation précoce n'a pas toujours été précisé, c'est à dire les habiletés langagières de l'enfant, les habiletés de pré alphabétisation, les pratiques parentales ou les comportements des enseignants. Ou et Reynolds ont définit précisément ce qu'ils entendent par « programme préscolaire » et résument les preuves qui ressortent des huit études qui correspondent à leur définition (les enfants étaient « sous traitement » entre les âges de trois et quatre ans, et les données permettant d'examiner la réussite scolaire à long terme étaient existantes). Ces spécialistes ont inclus un résumé utile décrivant les résultats des études qui correspondaient à leurs critères.

Recherches et conclusions

À l'évidence, les études expérimentales les mieux contrôlées comme les programmes *Perry Preschool* et *Abecedarian* détiennent les preuves les plus solides des avantages des programmes préscolaires. Bien que ces deux études aient eu recours à des échantillons relativement petits, la taille des échantillons est en partie compensée par un bon devis expérimental et par un faible taux d'attrition. Une étude de plus grande envergure, le *Chicago Child-Parent Center,* a donné des résultats comparables pour les avantages à long terme des programmes préscolaires. Pour ce qui est de *Head Start*, le programme préscolaire le plus largement offert, les preuves de son efficacité à long terme sont encore mitigées.

Les auteurs ont des opinions différentes sur les modèles de services des programmes préscolaires à préconiser pour influencer la diplomation, mais les preuves solides de la supériorité d'un modèle de prestation de service par rapport à un autre font défaut. Connor et Morrison concluent que les meilleures pratiques combinent une forme de traitement familial avec des services directs aux enfants. Cependant, si la diplomation est le critère étudié, les résultats à long terme de l'étude *Abecedarian* ne soutiennent pas l'idée qu'il est crucial de se centrer sur la famille. Les preuves démontrent que le programme préscolaire centré sur l'enfant avait davantage d'effet sur le niveau de scolarisation à l'âge adulte que les programmes axés sur la famille dispensés pendant les premières années du primaire.

Ceci ne revient pas à soutenir que les programmes préscolaires axés sur les enfants peuvent infirmer les effets de l'environnement familial précoce. Les analyses du programme *Abecedarian* suggèrent que les programmes éducatifs préscolaires basés dans des centres fonctionnent jusqu'à un certain point indépendamment de l'environnement familial pour ce qui est de l'influence sur le développement de l'enfant. Les deux y contribuent, et plus la qualité de l'environnement précoce est élevée, plus l'enfant est susceptible de réussir à l'école. Cependant, il n'a pas été prouvé que l'ajout d'une composante axée sur les parents à une expérience préscolaire axée sur l'enfant et basée dans un centre apporte des résultats positifs supérieurs sur le plan cognitif et scolaire à ceux apportés par le programme centré uniquement sur l'enfant.

Carolina Approach to Responsive Education (projet CARE) est l'étude aléatoire qui traitait de l'importance d'ajouter une composante parentale à une expérience d'éducation basée dans un centre pendant la petite enfance. Dans cette étude, un groupe d'enfants recevait un traitement dans un centre, traitement auquel on avait ajouté une composante parentale et un second groupe d'enfants recevait uniquement la composante parentale. Les enfants recevant les deux modèles

de services ont été comparés aux sujets contrôles non traités. Les enfants qui recevaient de l'éducation basée dans un centre plus des visites à domicile avaient de meilleurs résultats que ceux du groupe contrôle pendant la petite enfance, ce qui n'était pas le cas de ceux qui avaient uniquement reçu des visites à domicile.[1,2]

Les données du *Perry Preschool Project* ont été utilisées pour vérifier si les avantages à long terme semblaient provenir de l'amélioration du développement cognitif des participants ou d'effets positifs sur la famille. Les résultats indiquaient que l'amélioration cognitive directe était le mécanisme le plus probable. L'étude *Abecedarian* a testé les médiateurs des effets de programmes d'éducation précoce sur les résultats scolaires à long terme (jusqu'à l'âge de 21 ans) et a trouvé que les effets du programme d'éducation précoce sur les performances en lecture et en mathématiques, semblaient découler des effets du programme sur le développement cognitif de l'enfant.[3] De la même façon, les données de l'étude *Abecedarian* ont démontré des effets principaux pour le QI maternel et l'environnement familial sur le niveau de scolarisation des enfants, mais lorsque les modèles sont vérifiés pour les interactions, on peut démontrer que le QI maternel influence le nombre d'années de scolarité par ses effets sur la qualité de l'environnement familial pendant la petite enfance.

Ou et Reynolds ont suggéré trois modèles qui pourraient expliquer les avantages de programmes d'éducation précoce sur la diplomation : 1) amélioration des capacités cognitives de l'enfant conduisant à de meilleurs progrès scolaires au cours des années; 2) changements positifs pour la famille qui influencent le degré d'adaptation de l'enfant à l'école, et enfin, 3) soutien aux écoles pour que les enfants soient plus souvent présents et subissent moins de mobilité inter-écoles. En conséquence, ils vivent davantage de continuité au cours des années et ils apprennent donc plus efficacement.

Connor et Morrison contribuent par des commentaires uniques sur les composantes de l'éducation précoce qui conduisent à la réussite de l'apprentissage de la lecture. Ils font aussi une excellente remarque sur la nécessité de traiter chaque jeune enfant comme un individu et de personnaliser l'éducation précoce afin de l'adapter au stade de développement de l'enfant et à son style d'apprentissage.

Implications pour le développement et pour les politiques sociales

Les analyses coûts-bénéfices indiquent que les programmes destinés aux jeunes enfants permettent à la société d'épargner jusqu'à 7 $ pour chaque dollar dépensé pendant la petite enfance grâce à la diminution des redoublements et des recours aux services spécialisés, au potentiel de gains plus élevés et à cause des diminutions des coûts sociaux de la criminalité. Lorsque les programmes offerts durant la petite enfance ne semblaient pas associés à une réduction de crimes, les avantages en terme de coûts n'étaient pas aussi convaincants.[4]

Ces articles soutiennent unanimement les programmes destinés aux jeunes enfants, bien que jusqu'à un certain point les études diffèrent dans leurs objectifs précis et sur la meilleure façon de combiner les différents modèles de services c'est à dire, ceux centrés sur l'enfant, ceux basés dans des centres, ceux destinés aux parents et à ceux basés à l'école afin d'influencer la diplomation. Cependant, leurs implications sont similaires. Les jeunes enfants à risque, particulièrement ceux qui grandissent dans la pauvreté, peuvent tirer de grands bénéfices de programmes préscolaires de hautes qualités. À l'inverse, il est plus probable que les enfants de milieux défavorisés auront des programmes préscolaires de faible qualité, voire aucun programme. Les programmes de grande qualité destinés aux jeunes enfants sont ceux qui sont centrés sur l'enfant en tant qu'individu et qui personnalisent son éducation selon les besoins de l'enfant afin de le préparer à des réussites ultérieures. L'argent dépensé pendant la petite enfance est rentable pour la société. Les décideurs politiques doivent continuer à insister sur l'importance de la prime enfance et rendre les ressources disponibles afin de s'assurer que les enfants de milieux défavorisés ont accès à des services et qu'ils puissent recevoir une éducation préscolaire conçue pour mieux les préparer à la réussite scolaire et à la diplomation.

Références

1. Wasik BH, Ramey CT, Bryant DM, Sparling J. A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development* 1990;61(6):1682-1696.
2. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BM, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.
3. Campbell FA,Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
4. Masse L. A benefit-cost analysis of the Carolina Abecedarian Preschool program. Communication présentée à: Campbell F, Chair. What's a good early childhood education worth and why?. Symposium présenté au: Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development; April 26, 2003; Tampa, Fla.

Notes :

[a] Commentaires sur l'article original publié par Penny Hauser-Cram en 2004. Pour consulter cet article, contactez-nous à cedje-ceecd@umontreal.ca.

[b] Commentaires sur l'article original publié par Carol McDonald Connor & Frederick J. Morrison en 2004. Pour consulter cet article, contactez-nous à cedje-ceecd@umontreal.ca.

Liens entre programmes préscolaires et diplomation : Commentaires sur Hauser-Cram, McDonald Connor et Morrison, et Ou et Reynolds

Kathryn R. Wentzel, Ph.D.

University of Maryland, États-Unis

Mai 2014, 2e éd.

Commentaires sur :

1. Services ou programmes qui influencent la réussite scolaire des jeunes enfants et leur diplomation, Carol McDonald Connor et Frederick J. Morrison[a]
2. Services ou programmes qui influencent les jeunes enfants (0 – 5 ans), leur diplomation ainsi que leur réussite scolaire, Penny Hauser-Cram[b]
3. Éducation préscolaire et diplomation, Suh-Ruu Ou et Arthur J. Reynolds

Introduction

Les articles de Connor et Morrison, Hauser-Cram, et Ou et Reynolds dressent un portrait clair et complet de la recherche et des questions pertinentes à l'éducation préscolaire et aux aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école. Comme le soulignent ces auteurs, le sujet de l'éducation précoce devrait être d'un intérêt extrême pour les éducateurs et les décideurs politiques; de plus en plus, les preuves soutiennent les conclusions selon lesquelles certains programmes peuvent favoriser des améliorations à court terme dans un certain nombre de domaines cognitifs et sociaux importants, ainsi que des acquisitions scolaires et la diplomation plusieurs années plus tard. De plus, ces programmes semblent spécialement bénéfiques pour les enfants à risque.

Recherche et conclusions

Dans les trois articles, on constate un consensus général concernant les connaissances sur les programmes éducatifs précoces et de garde à l'enfance et les défis que représentent leur mise en place et leur évaluation. En effet, plusieurs universitaires sont d'accord sur le fait que les effets les plus cohérents et les plus prononcés des programmes destinés aux jeunes enfants concernent les habiletés d'alphabétisation et de langage. Certaines évaluations documentent

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

aussi des résultats sociaux et affectifs positifs. Enfin, d'autres effets à long terme de certains programmes pilotes comprenaient des taux plus élevés de diplomation.[1,2,3] La documentation indique aussi clairement que les effets positifs à long terme ont tendance à être plus élevés lorsque les enfants fréquentent des programmes pilotes qui commencent à offrir des services dès la naissance et qui continuent jusqu'au niveau primaire, lorsque ces programmes intègrent des efforts visant à soutenir un parentage positif et un enseignement basé à l'école offert par des enseignants hautement qualifiés.

Connor et Morrison, Hauser-Cram, et Ou et Reynolds semblent aussi s'entendre sur le fait que si les chercheurs veulent développer une meilleure compréhension de ces découvertes, ils doivent redoubler d'efforts pour définir et pour interpréter ce que l'on entend par qualité et succès à long terme, mettre en place et évaluer des programmes pilotes sur une plus grande échelle et utiliser des modèles théoriques pour identifier les mécanismes et les facteurs multiples qui peuvent expliquer pourquoi certains programmes semblent avoir des effets positifs importants sur la vie des enfants.

Ces interprétations de la documentation existante sont sérieuses et bien ancrées dans la documentation. En conséquence, en réponse à ces articles, je voudrais élaborer sur plusieurs points et offrir des perspectives supplémentaires sur la façon d'aborder certains de ces défis. Une question centrale soulevée dans ces articles traite des définitions multiples de la qualité et de la réussite des programmes qui apparaissent dans la documentation. Connor et Morrison avancent que les objectifs clairement articulés des programmes destinés aux jeunes enfants font souvent défaut. Ou et Reynolds prolongent ce débat en suggérant que le but ultime et le plus important des programmes destinés aux jeunes enfants devrait être les acquisitions scolaires, même si les acquisitions sociales et cognitives à court terme ont été citées comme étant des résultats significatifs qui sont influencés par des programmes de qualité.

Historiquement, l'objectif explicite des programmes d'éducation formelle a été de développer les habiletés intellectuelles et scolaires qui contribuent au bon fonctionnement de l'ensemble des citoyens. Cependant, les décideurs politiques ainsi que les parents et les éducateurs reconnaissent aussi les importantes contributions de la scolarisation sur le développement des habiletés sociales et d'autorégulation des enfants, y compris le développement de relations interpersonnelles positives, les capacités à se mettre à la place de l'autre en contexte social, la motivation à atteindre des résultats sociaux et scolaires ainsi que les aspirations positives au

plan des acquisitions scolaires.[4] Cette tradition de promouvoir des objectifs multiples pour les enfants d'âge scolaire souligne la notion selon laquelle un étudiant qui réussit et qui devient en fin de compte un citoyen compétent doit développer plusieurs habiletés. En conséquence, se concentrer sur la réalisation de buts plus distaux comme les acquisitions scolaires requiert une attention concomitante envers des buts plus proximaux au développement des jeunes enfants, comme le fonctionnement social et d'autorégulation et l'adaptation sociale à l'école. L'atteinte de ces jalons devrait à son tour contribuer de façon positive à des acquisitions et à des réalisations scolaires ultérieures. En fait, beaucoup de recherches sur les étudiants de niveaux primaires et secondaires documentent des corrélations significatives entre les compétences sociales et les résultats scolaires positifs.[5]

Dans le même ordre d'idées, je suis entièrement d'accord avec la demande de Ou et Reynolds en faveur du développement futur et de l'utilisation de modèles théoriques pour orienter le travail dans ce domaine. Sans cadres conceptuels pour orienter les validations systématiques d'hypothèses, il n'est pas possible d'identifier clairement les mécanismes causaux sous-jacents qui renseignent les intervenants sur les raisons et les méthodes qui font que certaines pratiques particulières fonctionnent mieux que d'autres. À cette fin, je proposerais que les chercheurs utilisent mieux les connaissances sur le parentage efficace pour identifier des composantes de programmes modèles. Tel que souligné dans chaque article, les facteurs parentaux expliquent davantage une proportion importante et significative de la variation du succès scolaire que les effets des programmes. À la lumière de ces résultats, il est essentiel que les programmes procurent des services aux parents afin d'améliorer les compétences parentales, les stratégies de communication parent enfant et l'efficacité parentale dans le cadre de l'éducation de l'enfant et de l'interaction avec les institutions scolaires. Cet aspect positif du parentage, ainsi que d'autres, ne peut que contribuer à améliorer les effets globaux des interventions scolaires centrées sur l'enfant.

De plus, il est raisonnable de poser une question légèrement différente : que savons-nous du parentage efficace qui puisse être incorporé aux programmes destinés aux jeunes enfants et donc les améliorer? On reconnaît largement que les pratiques parentales particulières sont au cœur du développement des compétences pendant l'enfance.[6,7] Les parents qui procurent aux enfants des niveaux appropriés de contrôle en faisant invariablement respecter les règles et en structurant les activités des enfants; qui communiquent leurs attentes en matière de performance selon le potentiel de l'enfant et en matière du niveau d'autonomie et d'autocontrôle

appropriés pour l'âge; qui appliquent des styles de communication démocratiques qui sollicitent les opinions et les sentiments de l'enfant, et qui sont chaleureux et qui expriment de l'approbation ont des enfants qui réussissent bien socialement et en matière cognitive.[8] De plus, les parents efficaces ont tendance à être ceux qui incarnent un modèle de valeurs et de compétences appropriées[9] et qui aident leur enfant à apprendre de façon plus autonome.[10]

Bien qu'il soit très important d'enseigner ces compétences aux parents, il est raisonnable de supposer que les enseignants peuvent apprendre les façons d'utiliser ces stratégies et que leur usage augmentera la probabilité que leurs élèves réussissent en matière scolaire et sociale dans la classe.[11] En fait, dans les études d'enfants d'âge primaire, on a relié la prestation de structure, d'orientation et d'autonomie des enseignants à une variété de résultats scolaires et motivationnels positifs.[12,13] De plus, l'adaptation des jeunes enfants à l'école a été reliée à des relations élève-enseignant caractérisées chaleureuses, à une absence de conflit et à une communication ouverte.[14] Si l'on pousse ces résultats un peu plus loin, il est probable que les enseignants en préscolaire qui interagissent avec les enfants d'une façon cohérente avec les « meilleures pratiques » en matière de parentage augmenteront aussi considérablement les chances de ces enfants de développer une attitude positive envers l'école ainsi que des compétences sociales et scolaires très utiles.

Implications

Connor et Morrison, Hauser-Cram, et Ou et Reynolds fournissent une série de recommandations destinées à améliorer notre compréhension des effets des programmes visant les jeunes enfants. Dans ce domaine, la poursuite des objectifs suivants est louable : soutien en faveur d'études longitudinales à grande échelle, clarification des objectifs des programmes, développement de théories et une plus grande concentration sur le fonctionnement familial. De plus, je dirais que les objectifs des programmes devraient comprendre des facettes multiples, cibler les compétences développementales appropriées pour les jeunes enfants, ce qui facilitera la réalisation de buts à plus long terme à l'âge adulte. En outre, les concepteurs de programmes doivent utiliser des modèles conceptuels qui identifient des résultats multiples qui peuvent être liés à l'atteinte de résultats éducatifs plus distaux. En cette matière, il y a beaucoup à apprendre de la recherche sur ce que les parents peuvent faire pour promouvoir le développement de compétences cognitives, sociales et affectives chez leurs enfants. L'intégration de ces pratiques dans les programmes destinés aux jeunes enfants devrait contribuer à une compréhension de

base des raisons pour lesquelles certains enseignants favorisent les résultats positifs chez les enfants et la façon dont ils le font alors que d'autres n'y arrivent pas.

Références

1. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
2. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner ML, Gardener DM, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science* 2000;4(1):2-14.
3. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346.
4. Wentzel KR. Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 1991;61(1):1-24.
5. Wentzel KR. School adjustment. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational Psychology*. New York, NY: Wiley; 2003:235-258.
6. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 1994;30(1):4-19.
7. Maccoby EE, Martin JA. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen PH, ed. *Handbook of child psychology*. Vol 4. New York, NY: Wiley; 2003:1-1001
8. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph* 1971;4(1, Pt.2):1-103.
9. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1986.
10. Wertsch JV. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1985.
11. Wentzel KR. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development* 2002;73(1):287-301.
12. Grolnick WS, Ryan RM. Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In: Hastings N, Schwieso J, eds. *New directions in educational psychology. Vol. 2: Behavior and motivation*. London, England: Falmer Press; 1987:213-232.
13. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571- 581.
14. Pianta RC, Hamre B, Stuhlman M. Relationships between teachers and children. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational Psychology*. New York, NY: Wiley; 2002:199-234.

Notes :

[a] Commentaires sur l'article original publié par Carol McDonald Connor & Frederick J. Morrison en 2004. Pour consulter cet article, contactez-nous à cedje-ceecd@umontreal.ca.

[b] Commentaires sur l'article original publié par Penny Hauser-Cram en 2004. Pour consulter cet article, contactez-nous à cedje-ceecd@umontreal.ca.

Promouvoir la préparation à l’école pendant la petite enfance : ce que peuvent faire les parents

Janet Agnes Welsh, Ph.D.

Wayne State University School of Medicine, États-Unis

Mai 2014

Introduction

Cette section traite de la préparation à l’école pendant la petite enfance. Lorsque les enfants entrent à l’école avec les compétences cognitives, comportementales et socioémotionnelles nécessaires pour bénéficier des expériences d’apprentissage qui leur sont offertes, ils sont plus susceptibles d’avoir du succès à long terme. La recherche sur l’éducation et le développement des jeunes enfants a identifié un certain nombre de pratiques qui favorisent une préparation adéquate à l’école pendant la petite enfance. Nous allons passer en revue certaines d’entre elles, en mettant un accent particulier sur les stratégies qui peuvent être utilisées par les parents et d’autres personnes responsables de l’enfant.

Sujet

La préparation à l’école réfère à une constellation d’habiletés et de comportements que les enfants ont développés au moment d’entrer à l’école et qui leur permettent de bien s’adapter au milieu scolaire et de profiter au maximum des expériences d’apprentissage qui leur sont offertes.[1] Alors que les premières théories à ce sujet étaient axées sur les habiletés préacadémiques comme la capacité de compter ou de reconnaître les lettres, les conceptualisations plus récentes mettent aussi l’accent sur l’importance des compétences socioémotionnelles, telles que la capacité à suivre les instructions, à inhiber ses impulsions et à concentrer son attention.[1] Alors que les aspects cognitif et socioémotionnel de la préparation à l’école sont interreliés, chacun d’eux contribue aussi indépendamment à l’adaptation initiale des enfants à l’école et à leur succès académique et comportemental à long terme.

Problèmes

Une préparation à l’école déficitaire peut entraîner des difficultés à long terme chez les enfants. Ceux qui entrent à l’école avec des habiletés cognitives et socioémotionnelles de base moins

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

développées que celles de leurs pairs sont à risque d'expérimenter un certain nombre de problèmes, dont un faible rendement scolaire, des difficultés avec les pairs, un piètre attachement et investissement envers l'école et le décrochage scolaire.[2] Malheureusement, plusieurs enfants, particulièrement ceux qui proviennent de familles défavorisées sur le plan économique, entrent à l'école avec un faible niveau de préparation, à la fois sur les plans cognitif et comportemental. Cet « écart de rendement » entre les enfants de milieux défavorisés et ceux qui proviennent de foyers plus aisés ne s'atténue pas avec la scolarisation; en fait, il tend à s'accroître avec le temps, à mesure que les enfants vieillissent.[3]

Contexte de la recherche

Comme une piètre préparation à l'école ouvre souvent la voie à des difficultés chroniques d'adaptation scolaire, les interventions conçues pour intensifier cette préparation sont généralement destinées aux enfants de moins de cinq ans. Ces interventions incluent des stratégies qui ciblent directement les compétences des enfants en favorisant le développement du langage, la littératie émergente et les compétences précoces en mathématiques, de même que des programmes visant à supporter les habiletés relationnelles avec les pairs et à développer le contrôle de l'attention, la motivation et l'engagement dans l'apprentissage. Certaines de ces interventions sont destinées directement aux enfants et sont menées dans les milieux préscolaires (comme le programme Head Start), alors que d'autres ciblent indirectement la préparation à l'école en abordant des aspects variés des pratiques parentales. Les interventions destinées aux parents se déroulent souvent dans le contexte des programmes de visite à domicile (comme le programme de partenariat infirmière-famille Nurse-Family Partnership ou le programme Early Start). Alors que plusieurs interventions sont conçues pour pallier aux déficits des enfants à risque, d'autres sont universelles et s'adressent à tous les enfants (comme le programme préscolaire PATHS).

Questions clés de la recherche

Un certain nombre de questions ont émergé de la recherche sur la préparation à l'école et des études d'intervention à ce sujet. Ces questions incluent notamment :

- Quelles composantes de la préparation à l'école sont les plus critiques pour l'adaptation scolaire à long terme et le succès académique?
- Quelles interventions affectent ces composantes? Ces interventions sont-elles efficaces?

- Quels enfants bénéficient le plus des interventions de préparation à l'école?
- Les interventions les plus efficaces pour favoriser la préparation à l'école sont-elles celles qui se déroulent en milieu préscolaire ou celles qui s'adressent aux parents? Ces deux approches sont-elles plutôt complémentaires?

Résultats récents de la recherche

On a évalué et montré l'efficacité de multiples interventions pour promouvoir la préparation à l'école des enfants. Alors que plusieurs d'entre elles sont des programmes offerts dans des centres pour enfants, comme le programme Head Start, nous nous concentrerons, dans cet article, sur les programmes qui impliquent les parents.

La recherche a montré clairement que des relations chaleureuses et sensibles entre parents et enfants jouent un rôle puissant dans le développement des enfants. Il semble que les habitudes développées pendant les trois premières années de la vie influencent la préparation à l'école par leurs effets sur les habiletés cognitives et d'autorégulation émergentes des enfants.[4] Des pratiques parentales sensibles pendant les années préscolaires ont été liées au développement des fonctions exécutives et du contrôle de l'attention, aspects importants pour la préparation à l'école.[5,6] En revanche, des stratégies parentales sévères, incohérentes ou coercitives sont associées à des niveaux plus faibles de préparation sur les plans cognitif et comportemental,[4,7] possiblement parce que de telles pratiques entravent le développement de la régulation émotionnelle et du contrôle des impulsions.1 Ceci semble particulièrement vrai pour les enfants provenant de familles à faible revenu, dans lesquelles un parentage chaleureux qui soutient l'enfant peut protéger celui-ci des effets négatifs d'une situation économique défavorable.[8]

Dans le domaine cognitif, la lecture dialogique réfère à une forme de lecture conjointe pendant laquelle le parent engage l'enfant dans des conversations sur l'histoire lue, souligne les nouveaux mots de vocabulaire rencontrés et pose des questions complexes. Whitehurst et ses collègues[9,10] ont formé des parents à utiliser ces techniques lorsqu'ils lisaient des livres à leurs enfants d'âge préscolaire. Lorsque les parents étaient en mesure d'appliquer ces techniques de façon régulière (15 minutes par jour, au moins trois fois par semaine, pendant 8 semaines), les habiletés langagières des enfants de familles à revenu faible et moyen s'amélioraient de façon significative. De plus, les enfants dont la performance à des tests de langage expressif et réceptif se situait sous la moyenne voyaient leurs habiletés de base en littératie s'améliorer significativement suite à la pratique de lecture dialogique à la maison.[11] De même, la recherche a

montré que, lorsque les parents sont formés à enseigner des habiletés académiques précoces à leurs enfants qui fréquentent la maternelle (par ex., identification des lettres, sensibilisation aux phonèmes), les enfants font des progrès significatifs.[12,13]

Les parents peuvent aussi promouvoir la préparation à l'école en offrant aux enfants des jouets éducatifs et du matériel lié à la littératie, comme des livres et du matériel d'écriture. La présence de jouets et de matériel d'apprentissage à la maison est positivement reliée au développement cognitif et langagier subséquent des enfants.[7]

Bien que la conversation entre parent et enfant n'ait pas été liée directement à la préparation à l'école, elle est liée à un niveau plus avancé de vocabulaire et d'habiletés syntaxiques.[14] Ces aspects sont, en retour, des prédicteurs significatifs des compétences ultérieures en littératie; le vocabulaire au cours des années préscolaires est lié aux aptitudes en compréhension de la lecture en troisième année.[15] En conséquence, les conversations entre parents et jeunes enfants peuvent faciliter la préparation à l'école en contribuant au développement des compétences linguistiques des enfants.[16] À l'inverse, la recherche a démontré qu'un taux élevé d'interdictions et de langage restreint (par ex., donner des ordres) est lié à un faible niveau de préparation scolaire sur les plans cognitif et comportemental.[17,18]

Lacunes de la recherche

Alors que les interventions de promotion de la préparation scolaire destinées exclusivement aux parents mènent souvent à des améliorations des pratiques parentales et peuvent aussi entraîner des effets positifs sur le développement de l'enfant en général, l'illustration de liens spécifiques entre ces interventions et la préparation à l'école fait généralement défaut. Les programmes destinés aux parents d'enfants de moins de trois ans négligent fréquemment d'assurer un suivi longitudinal suffisant pour documenter clairement leurs impacts sur la préparation à l'école. Lorsque des liens avec la préparation à l'école sont mis en évidence, toutefois, ils sont souvent modestes et des effets peuvent être trouvés seulement pour certains sous-groupes. Par exemple, on a montré que seulement certains sous-groupes particuliers d'enfants tiraient des bénéfices, sur le plan de la préparation à l'école, du programme de partenariat infirmière-famille Nurse-Family Partnership, un programme de visites à domicile bien documenté destiné aux nouvelles mères provenant de milieux défavorisés.[19] Plus de recherches seront nécessaires pour déterminer quelles interventions sont les plus appropriées et les plus utiles pour des enfants et des familles spécifiques.

Conclusion

La recherche sur la préparation à l'école indique que certaines conduites parentales sont liées aux compétences développementales et comportementales des enfants et des résultats plus modestes lient ces compétences à la préparation à l'école. Des interactions chaleureuses et sensibles entre parents et enfants peuvent grandement atténuer les effets toxiques de la pauvreté et les risques posés par des caractéristiques adverses comme une naissance prématurée. Les interactions parent-enfant qui impliquent des jeux partagés, la lecture de livres et des conversations complexes, ainsi que l'utilisation de jouets posant des défis cognitifs et d'autre matériel de prélittératie semblent faciliter le développement du langage, l'autorégulation, le contrôle de l'attention et l'implication dans l'apprentissage. Ces facteurs, en retour, ouvrent la voie à une préparation réussie à l'école. L'adaptation scolaire des enfants peut aussi être facilitée lorsqu'il existe un partenariat positif entre l'école et la maison et lorsque les parents peuvent compléter l'apprentissage fait en classe avec des expériences d'apprentissage positives à la maison. Les pratiques parentales impliquant une discipline sévère, des interactions incohérentes ou coercitives entre parents et enfants et un manque d'échanges verbaux complexes peuvent contribuer à des déficits sur le plan de la préparation scolaire. Les interventions de promotion de la préparation à l'école destinées exclusivement aux parents peuvent amener des changements de pratiques parentales menant à des améliorations du développement et du comportement des enfants, mais la recherche n'a pas toujours lié directement ces interventions à des améliorations sur le plan de la préparation à l'école.

Implications pour les parents, les services et les politiques

L'ensemble des résultats de recherche disponibles suggère plusieurs moyens clés par lesquels les parents peuvent favoriser la préparation à l'école de leurs jeunes enfants. Premièrement, la recherche suggère que les parents devraient s'efforcer de soutenir leurs enfants par des interactions chaleureuses et sensibles avec ceux-ci, car de telles interactions favorisent les aptitudes cognitives et d'autorégulation qui sous-tendent, en grande partie, le succès de la préparation à l'école. De même, les parents devraient essayer d'éviter les interactions coercitives caractérisées par les interdictions et les manifestations de colère, ces interactions étant associées à des déficits en matière de préparation à l'école. Deuxièmement, les parents de jeunes enfants devraient s'efforcer d'engager ceux-ci dans des conversations complexes qui incluent du vocabulaire nouveau et d'autres défis linguistiques. En effet, des efforts sur ce plan ont entraîné chez les enfants des habiletés langagières plus développées, un meilleur sens de la coopération

et une capacité accrue à se concentrer sur le même objet que le parent (une habileté nommée attention partagée ou « joint attention »).[16] Troisièmement, les parents peuvent créer un environnement stimulant sur le plan cognitif à la maison en mettant à la disposition des enfants des jouets, des livres et d'autre matériel de littératie et en supportant l'utilisation de ces objets par des conversations complexes et structurées. Finalement, comme la recherche suggère qu'une relation positive entre l'école et la maison est liée à la préparation scolaire, les parents sont encouragés à forger un partenariat positif avec les enseignants, de façon à ce que les activités d'apprentissage à la maison complètent celles qui sont offertes à l'école.

La recherche montre clairement que les enfants de familles à faible revenu sont particulièrement à risque d'être peu préparés à l'entrée à l'école et donc de subir les conséquences négatives à long terme associées à « l'écart de rendement » reconnu entre les enfants de différents statuts socio-économiques. La recherche montre aussi que des pratiques parentales positives peuvent être particulièrement critiques pour les enfants provenant de milieux défavorisés. Cependant, il peut être très difficile pour les parents de ces milieux d'offrir aux enfants les expériences nécessaires au succès scolaire. Ces parents vivent souvent beaucoup de stress et peuvent connaître des dépressions fréquentes et une grande désorganisation familiale ; ils peuvent aussi souffrir eux-mêmes de pauvres aptitudes en littératie et avoir vécu des expériences scolaires négatives. De plus, les familles défavorisées sur le plan économique n'ont souvent pas les ressources matérielles nécessaires pour offrir aux enfants des jouets, des livres et des expériences qui facilitent leur développement cognitif et socioémotionnel. Conséquemment, un défi pour les éducateurs et les décideurs politiques est d'enseigner aux parents des enfants vulnérables les habiletés nécessaires à la préparation à l'école de leurs enfants et de leur offrir les ressources en conséquence.

Références

1. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *Am Psy*. 2002; 57:111–127.
2. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19 year perspective. *Am Ed Res J*. 1997; 34:395–419.
3. Alexander, K.K. & Entwisle, D.R. Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1988, 53, (2, Serial No. 218).
4. McCabe KM, Clark R, Barnett D. Family protective factors among urban African American youth. *J Clin Child Psy*. 1999; 28:137–150.
5. Bernier A, Carlson SM, Deschense M, Matte-Gagne C. Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Dev Sci*. 2011; 1:1–13.

6. Hughes C, Ensor R. Independence and interplay between maternal and child risk factors for preschool problem behaviors? *Int J Beh Dev.* 2009; 33:312–322.
7. Bradley RH, Caldwell BM. Early home environment and changes in mental test performance in children from 6 to 36 months. *Dev Psy.* 1976; 12:93–97.
8. Hill, NE. Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *J Ed Psy*, 2001, 93: 686-697.
9. Arnold DS, Whitehurst GJ. Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effect. In: Dickinson D ed. *Bridges to literacy: Children, families, and schools.* Malden: Blackwell Publishing; 1994: 103–128.
10. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith MA. A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Dev Psy.* 1994; 30:679–689.
11. Lonigan CJ, Whitehurst GJ. Relative efficacy of parent and teacher involvement in shared reading intervention for preschool children from low income backgrounds. *Early Child Res Qtrly,* 1998; 13:263-290.
12. Erion J. Parent tutoring: A meta-analysis. *Ed Treat Child*. 2006; 29:79-106.
13. Nye C, Turner H, Schwartz J. *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children.* Campbell Systematic Reviews: Campbell Corporation; 2006.
14. Reese E, Newcombe R. Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Dev*. 2007; 78:1153–1170.
15. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. Dev Psy. 2002; 38:934–947.
16. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Guttentag C. A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Dev Psy.* 2008; 44:1333–1353.
17. Hart B, Risley TR. Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Baltimore: Brookes Publishing; 1995.
18. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Miller-Loncar CL. Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Dev.* 2000; 71:358–375.
19. Olds D L, Henderson CR, Cole R, Eckenrode J, Kitzman H. Long term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: Fifteen year follow up of a randomized controlled trial. In: Feldman MA ed. *Early Intervention: The essential readings.* Malden: Blackwell Publishing; 2004: 238–255.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

La maternelle 4 ans : une mesure pour favoriser la réussite scolaire et sociale des enfants de milieux défavorisés

France Capuano, Ph.D., Marc Bigras, Ph.D., Christa Japel, Ph.D.

Université du Québec à Montréal, Canada

Mai 2014

Introduction

Les données de recherche convergent pour démontrer qu'à l'âge préscolaire l'enfant doit développer sa capacité à autoréguler ses émotions et ses comportements pour réussir à l'école. Il doit aussi développer d'autres habiletés qui contribuent à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.[1,2,3,4] Dès le début de la scolarisation, on constate des écarts importants entre les enfants par rapport à ces compétences. Au Québec, province francophone canadienne, 26 % des enfants arrivent à l'école avec des retards significatifs au plan cognitif ou socio-affectif.[5] Ces enfants proviennent de milieux variés, mais leur nombre augmente avec le degré de défavorisation matérielle et sociale de leur lieu de résidence.[5] Il est reconnu que ces retards réduisent la capacité des enfants à réussir à l'école[6] et qu'ils sont plus à risque de vivre des relations conflictuelles avec les autres ce qui peut aussi compromettre la réussite scolaire.[7]

Sujet

La participation des enfants à un programme de maternelle-4 ans est l'une des stratégies éducatives utilisées pour promouvoir la préparation à l'école. Au Canada, ces maternelles ont commencé à être mise en place dans les années 1970; elles sont offertes à demi-temps à des enfants de 4 ans de milieux défavorisés dans des écoles publiques.[8] En 2013, le Québec propose une version temps plein de la maternelle-4 ans pour les enfants de milieux défavorisés.[9] La justification d'une telle mesure repose sur la constatation que les familles de milieux défavorisés utilisent moins les services de garde régis par les services publics et que leurs enfants sont surreprésentés dans les services de faible qualité.[10,11] Or, pour favoriser la préparation à l'école, la qualité des services préscolaires est nécessaire. Cette qualité est définie par les caractéristiques structurelles du service (ratios adulte/enfant, formation et rémunération du personnel) et par la qualité des processus (interactions adulte-enfant et enfant-enfant et les

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

activités éducatives).[12] Les études décrivent bien les caractéristiques des programmes efficaces, mais la qualité des services préscolaires demeure très variable partout en Amérique du nord.[13] Les enfants de toute provenance profitent habituellement d'un milieu préscolaire de haute qualité, mais les enfants de milieux défavorisés en bénéficient davantage, d'où l'initiative d'offrir ce service à temps plein.[14,15]

Résultats récents de la recherche

Les résultats sont au rendez-vous, mais les stratégies éducatives ne font pas consensus

La nature et le nombre d'activités de stimulation proposées dans les programmes préscolaires font l'objet d'un vif débat entre les chercheurs, les praticiens et les décideurs. Alors que les uns prônent le développement global des enfants, les autres préfèrent l'enseignement d'habiletés spécifiques. Par exemple, aux États-Unis, il y a eu de fortes pressions politiques pour orienter les services préscolaires vers le développement des habiletés cognitives en situation d'apprentissage structuré comme on le fait souvent à l'école.[16] Cette position est probablement influencée par plusieurs études qui montrent que les habiletés préscolaires en mathématiques et en lecture-écriture ainsi que la capacité d'attention des enfants sont les meilleurs indicateurs de leur réussite scolaire ultérieure.[17] Des chercheurs états-uniens se sont opposés à cette orientation en arguant qu'elle évacue toutes les autres sphères de développement des enfants qui sont liées à leurs capacités d'apprendre.[16] Actuellement, il semble se dessiner un consensus voulant que les activités de stimulation préscolaires doivent viser le développement global de l'enfant.[18]

En plus, il y a un autre débat autour des approches éducatives pour développer les diverses habiletés chez les enfants. Ce débat tourne autour de la place respective de l'adulte et de l'enfant dans le processus éducatif. L'approche par le jeu favorisant l'initiative de l'enfant dans ses apprentissages est souvent opposée à celle dite dirigée où l'enseignant propose des activités aux enfants. Une méta-analyse récente[19] ainsi que le programme Chicago Child-Parent Centers,[20] montrent que les approches d'enseignement directes sont associées à une meilleure performance des enfants sur le plan des habiletés cognitives. Par contre, pour les habiletés d'autorégulation et socio-émotionnelles, les approches combinant le jeu initié par l'enfant et l'enseignement structuré initié par l'adulte sembleraient plus appropriées.[14] Les études introduites dans la méta-analyse datent cependant de plusieurs années et elles sont souvent imprécises sur la nature spécifique des approches utilisées. Elles ne tiennent peut-être pas compte des pratiques reconnues récemment pour favoriser le développement de certaines habiletés chez l'enfant. Ces

pratiques récentes que l'on pourrait qualifier d'enseignement direct se font dans un contexte ludique et interactif. Ainsi, elles se distinguent des méthodes plus traditionnelles qui consistaient essentiellement à entraîner les enfants, en groupe, à apprendre par la répétition.

Dans le but d'apporter un éclairage sur le choix des approches éducatives, le tableau 1 présente un continuum des approches recensées où le jeu libre et l'enseignement structuré se situent aux deux pôles. Pour chacune des approches, nous présentons la place respective de l'enfant et de l'adulte, la qualité des échanges entre eux ainsi que les buts poursuivis. Pour plusieurs auteurs, le jeu initié par l'enfant est central pour l'acquisition des habiletés nécessaires pour s'adapter à l'école.[2,21,22] Mais cette seule approche est-elle suffisante pour les enfants qui ont des besoins particuliers ou dont la qualité de jeu est faible, comme c'est souvent le cas chez les enfants de milieux défavorisés?[21] Le jeu accompagné propose que l'adulte intervienne en faveur d'un jeu plus complexe (c.-à-d., de nature symbolique) puisque celui-ci est associé au développement de compétences comme l'autorégulation des émotions et des comportements.[23] Le tableau 1 présente également la catégorie de jeux orientés, laquelle comporte des objectifs d'apprentissage centrés sur des prérequis scolaires tels, par exemple, des notions liées au langage. Bien que l'on parte toujours des intérêts des enfants, l'enseignant qui opte pour le jeu orienté vise, en effet, l'acquisition d'habiletés précises. À noter que la catégorie de l'apprentissage ludique comporte des activités initiées et préparées par l'adulte où celui-ci fait un enseignement explicite d'habiletés spécifiques. Cet enseignement se fait généralement en petit groupe dans un cadre qui encourage les interactions fréquentes et chaleureuses entre l'enseignant et l'enfant ou entre les enfants eux-mêmes. Ces interaction sont soutenues par des stratégies telles des discussions, le modelage de comportement, les jeux de rôle, la résolution de problèmes, la lecture interactive et les jeux entre enfants. Enfin, une catégorie d'approches éducatives nommée « entraînement » décrit des situations d'enseignement structuré où l'enseignant organise les activités et en contrôle le déroulement. Dans ce cadre, on utilise la répétition, la mémorisation, les feuilles de travail; par exemple, on présente des lettres, des chiffres, des mots de vocabulaire aux enfants et on leur demande de les identifier et de les répéter.

À la lueur des études, on constate que ces approches sont toutes associées à des degrés divers et selon les contextes d'application à une meilleure préparation de l'enfant à l'école. En ce sens, une approche équilibrée favorisant des activités initiées par l'enfant (jeu libre, jeu accompagné et jeu orienté) et par l'adulte (apprentissage ludique et entraînement) représente probablement

l’avenue la plus valable.[14] Peu de données sont toutefois disponibles en appui à cette vision. Quoi qu’il en soit, compte tenu des recherches qui concluent à la valeur de toutes les approches répertoriées ici, l’imposition d’une approche unique risque de priver les enfants d’expériences qui contribueraient à leur développement.

Conclusion

Le succès des approches éducatives est associé fortement à la qualité des interactions entre les enseignants et les enfants.[24] Pour assurer cette qualité, un enseignant efficace doit utiliser une variété d’approches dont l’enseignement explicite, s’engager dans des interactions chaleureuses et sensibles aux besoins de l’enfant, offrir de la rétroaction, s’engager verbalement et s’assurer que la stimulation qu’il offre est intentionnellement orientée vers des objectifs d’apprentissage. Ce type d’enseignement doit se faire dans un environnement qui ne soit pas trop structuré.[25] En fait, cet environnement devrait proposer un équilibre entre des activités initiées par l’adulte et celles initiées par l’enfant. Ces exigences de qualité d’enseignement sont élevées. En conséquence, il est incontournable que les enseignants soient soutenus en vue d’utiliser une variété d’approches qui favorisent le développement global des enfants. Ce soutien devrait être offert dans le cadre d’un programme de développement professionnel spécifique à l’éducation préscolaire qui s’appuie sur les meilleures pratiques.[26]

Tableau 1. Approches éducatives préscolaires situées sur le continuum jeu de l’enfant (E) / enseignement structuré par l’adulte (A)

Centrées sur le jeu		Équilibrées		Centrées sur l'enseignement structuré
Jeu libre	Jeu accompagné	Jeu orienté	Apprentissage ludique	Entraînement

E initie le jeu. A offre un environnement riche en occasions de jeu. Les échanges avec A ne sont pas requis à moins que E en décide autrement. Objectif pédagogique : le développement du jeu complexe (symbolique)	E initie le jeu. A l'étaye par modelage ou en donnant des indices. Les échanges avec A sont nécessaires, mais ils s'ajustent aux propositions et capacités de jeu de E. Objectif pédagogique : le développement du jeu complexe (symbolique)	E initie le jeu. A l'étaye par modelage ou en donnant des indices. Les échanges A-E sont nécessaires, fréquents, chaleureux et sont centrés sur les besoins de E. Objectif pédagogique : apprentissages d'habiletés spécifiques	A propose des situations amusantes pour mobiliser E. Les échanges A-E sont nécessaires, fréquents, chaleureux et sont centrés sur les besoins de E. Objectif pédagogique : apprentissages d'habiletés spécifiques	A détermine les situations d'apprentissage : qui fait quoi avec qui, quand et comment. Les échanges avec E ne sont pas requis à moins que A en décide autrement. A a les mêmes objectifs pour tous. Objectif pédagogique : apprentissages d'habiletés spécifiques

Jeu symbolique : activité librement choisie par l'enfant où il s'engage, émotionnellement et intellectuellement, avec insouciance à l'égard des exigences du quotidien.

Approche équilibrée : les occasions d'apprentissage sont initiées par E ou par A et A s'assure d'un équilibre entre les différentes approches éducatives pour favoriser le développement de l'enfant.

Références

1. Boivin M, Bierman KL. School readiness : Introduction to a multifaceted and developmental construct. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:3-14.
2. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The great balancing act : Optimizing core curricula through playful pedagogy. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

Publishing Co; 2011:110-116.

3. Wasik BA, Hindman A. The role of language and literacy interventions in school readiness. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice*. New York, NY: The Guilford Press; 2014:165-186.
4. Starkey P, Klein A, DeFlorio L. (2014). Promoting math readiness through a sustainable prekindergarten mathematics intervention. In: Boivin M, Bierman KL, eds. *Promoting school readiness and early learning. Implications of developmental research for practice.* New York, NY: The Guilford Press; 2014:187-210.
5. Simard M, Tremblay M-E, Lavoie A, Audet N. *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012.* Québec. Institut de la statistique du Québec, 2013.
6. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical Framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.
7. Ryan RM, Fauth RC, Brooks-Gunn J. Childhood poverty :Implications for school readiness and early childhood éducation. In: Spodek B, Saracho ON, eds. *Handbook of research on the éducation of children. 2nd ed*. Mahwah, NJ : Earlbaum; 2006:323-346.
8. Doherty G. Ensuring the best start in life : Targeting versus universality in early childhood development. IRPP Choices 2007;13(8).
9. Projet de loi n°23 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves vivant en milieu défavorisé et âgés de quatre ans, adopté et sanctionné le 14 juin 2013. Assemblée nationale du Québec.
10. Japel C, Tremblay RE, Côté S. *La qualité, ça compte! La qualité des services de garde au Québec : Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ).* Choix, Vol. 11, no. 4. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques, 2005.
11. Japel C. Factors of risk, vulnerability and school readiness among preschoolers: Evidence from Quebec. *IRPP Choices* 2008;14(16).
12. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2000.
13. Japel C, Dihman P. Les services à la petite enfance : la qualité et son impact sur le développement des enfants. In: Tarabulsy G, Provost M, eds. Développement social et émotionnel des enfants et adolescents, Tome 2. Presses de l'Université du Québec ; 2012:155-192.
14. Barnett WS. Effectiveness of early educational intervention. *Science* 2011;333:975
15. Pianta RC, Barnett WS, Burchinal M, Thornburg KR. The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest ID* 2009;(2):49-88.
16. Bishop-Josepf SJ, Zigler E. (2011). The cognitive/academic emphasis versus whole child approach : The 50-year Debate. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:83-88.
17. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, Pagani LS, Feinstein L, Engel M, Brooks-Gunn J, Sexton H, Duckworth K, Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental psychology* 2007;43:1428-1446.
18. Zigler E. A model preschool program. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:136-140.
19. Camilli G, Vargas S, Ryan S, Barnett WS. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record* 2010;112(3):579-620.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

20. Reynolds AJ, Temple JA, White BA, Ou S, Robertson DL. Age 26 cost-benefit analysis of the Child-Parent Center early education program. *Child Development* 2011;82:379-404.

21. Trawick-Smith J. Teacher-child play interactions to achieve Learning outcomes: Risks and opportunities. In: Pianta RC, Barnett WS, Sheridan LM, Sheridan SM, eds. *Handbook of early childhood education.* New York, NY: The Guilford Press; 2012:259-277.

22. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. The great balancing act : Optimizing core curricula through playful pedagogy. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The Pre-K debates. Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co; 2011:110-116.

23. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2007;318:1387-1388.

24. Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin OA, Bryant D, Burchinal M, Early DM, Howes C. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 2008;79:732-749.

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

26. Pianta RC. A degree is not enough: Teachers need stronger and more individualized professional development supports to be effective in the classroom. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. The Pre-K debates. *Current controversies and issues.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 2011:64-68.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE