ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

Maturité scolaire et développements internationaux en matière de services éducatifs et de garde à la petite enfance

Sheila B. Kamerman, DSW

Compton Foundation Centennial Professor for the Prevention of Children and Youth Problems, School of Social Work, Columbia University, États-Unis

Février 2009

Sujet

L'une des principales préoccupations dans de nombreux pays industrialisés est qu'un grand nombre d'enfants entrent à l'école primaire, ou même à la maternelle ou un équivalent, avec des niveaux de préparation hautement divers en termes de scolarisation officielle ou de *maturité scolaire*.[a] Au sens strict, on réfère à la maturité scolaire comme l'accent mis sur la préparation de l'enfant afin qu'il soit *prêt* à développer un ensemble particulier de compétences et d'habiletés académiques — suivre les consignes, faire preuve d'habiletés de lecture et de raisonnement, effectuer des tâches de façon indépendante[1] — au moment d'entrer à l'école. Par contre, le *U.S. National Education Goals Panel*[b] a choisi une approche plus vaste, soutenant que

©2009-2026 ABILIO | PRÉPARATION À L'ÉCOLE

la maturité scolaire comporte cinq dimensions : bien-être physique et développement moteur, développement social et affectif, usage du langage, cognition, et connaissances générales.[2] C'est cette définition élargie, applicable à l'échelle internationale, qui encadre cette discussion, avec une attention particulière portée aux habiletés scolaires et connexes.

La recherche a permis de constater qu'au début de la maternelle, les enfants qui avaient participé à des programmes préscolaires modèles de qualité étaient significativement plus avancés dans des domaines clés du développement que ceux qui étaient dans des milieux de garde de type parental ou non réglementés.[1] Les domaines clés étaient le langage, la littératie et les capacités de raisonnement, ainsi que les concepts et la compréhension qu'ont les enfants du monde qui les entoure. Les anciens participants du programme préscolaire étaient plus désireux d'apprendre et d'essayer de nouvelles choses et moins susceptibles de redoubler ou d'être placés dans une classe d'éducation spécialisée.[3] Fait d'importance significative, ces résultats étaient atteints de manière disproportionnelle par les enfants défavorisés.[4,5]

Problèmes

Puisque le niveau de préparation à l'apprentissage des enfants est si fortement associé à la performance scolaire future, les enfants qui entrent à la maternelle moins prêts que leurs pairs ne rattraperont probablement jamais l'écart de réussite. Compte tenu de cette préoccupation, il y a un intérêt grandissant pour les programmes qui sont probants dans l'atteinte des objectifs de préparation des enfants à l'école. Que nous apprend la recherche sur les impacts des programmes de services éducatifs et de garde (SEG) sur la maturité scolaire? Et quelles sont les implications des SEG pour les politiques et le développement des programmes?

Contexte de la recherche

La plupart des recherches sur la maturité scolaire ont été effectuées aux États-Unis. La majorité des études américaines évaluant l'impact des SEG sur la maturité scolaire ont mis en évidence deux programmes de type expérimental et aléatoire, portant sur deux petits échantillons : le *High/Scope Perry Preschool Program* et le *Carolina Abecedarian Study*. Ces études ont dévoilé qu'une éducation des jeunes enfants de qualité élevée pouvait avoir des effets vastes et significatifs sur la maturité scolaire, qu'elle pouvait apporter des bienfaits tant à court qu'à long terme sur les plans cognitifs et scolaires aux enfants provenant de milieux défavorisés et que les effets positifs étaient nettement supérieurs chez les enfants défavorisés.[4,5,6,7,8] Un deuxième volet

portait sur *Head Start*, un programme d'éducation compensatoire à grande échelle qui dessert désormais principalement les enfants de trois à quatre ans et qui vise à remédier aux déficiences rencontrées par les enfants de milieux défavorisés lorsqu'ils entrent à l'école. Les études sur ce programme ont révélé que la participation apportait des bienfaits à court terme sur le développement cognitif et socioaffectif des enfants, mais ces impacts positifs semblaient disparaître vers la troisième année du primaire.[5,6,8,9] Un débat a lieu pour déterminer si cet estompement est lié au programme lui-même ou à la faible qualité des écoles fréquentées par ces enfants lorsqu'ils terminent le programme.

En revanche, nous en savons beaucoup moins sur les effets des programmes préscolaires typiques auxquels participent la plupart des enfants aux États-Unis et dans les autres pays anglophones. Généralement, ils sont plus diversifiés, programmaticalement ainsi qu'en ce qui a trait aux enfants desservis, et leur qualité et leur coût sont moins élevés que ceux des programmes modèles de *Head Start*. Plusieurs études sur de tels programmes ont démontré des effets significativement positifs et révélé d'importants résultats pour ce qui est de la préparation à l'entrée à l'école primaire. Dans plusieurs cas, les gains cognitifs durant la petite enfance se sont maintenus tout au long des premières années de scolarisation.

Récents résultats de recherche

Magnusson, Ruhm et Waldfogel (2004)[10] se sont concentrés sur la maturité scolaire en utilisant des données de la *Early Childhood Longitudinal Study—Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K)*, un important échantillon représentatif sur le plan national d'enfants entrés en maternelle à l'automne 1998. Les résultats globaux indiquent que les enfants qui avaient fréquenté les programmes de prématernelle étaient plus prêts à apprendre et avaient de meilleures performances en mathématiques et en lecture à leur entrée à l'école. De plus, il y avait davantage de gains cognitifs durables pour les enfants défavorisés.

Les autres études américaines qui ont révélé des résultats positifs sont : la *Chicago Child Care study*, la *Cost, Quality and Child Outcomes study*, la *Study of Early Childcare* du *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), et celle du *Southern Regional Education Board* (SREB), ainsi qu'une étude portant sur le programme préscolaire universel de Tulsa, en Oklahoma. Elles ont conclu que, peu importent la race, l'origine ethnique ou le revenu familial, les enfants qui avaient participé au programme avaient fait preuve de plus de maturité scolaire en comparaison avec le groupe similaire d'enfants qui n'y avaient pas participé.[11]

Plusieurs études internationales sont parvenues aux mêmes conclusions, y compris les études longitudinales suédoises,[12,13] une étude longitudinale néozélandaise (*Competent Children's Project*), et une étude britannique plus récente : le *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*.[c] L'étude néozélandaise a découvert que la littératie, les mathématiques et les habiletés sociales étaient maintenues même jusqu'à l'âge de 20 ans.

Implications

Six leçons tirées de cette recherche sur les SEG sont claires et généralisables internationalement :

Premièrement, étendre l'accès aux SEG pour les enfants de trois à quatre ans est une politique clé pour améliorer le bien-être des enfants, de façon générale, et la maturité scolaire, en particulier. La recherche prouve que l'éducation préscolaire peut significativement améliorer la maturité scolaire et la performance au primaire ainsi que le développement global de l'enfant. Les enfants qui participent à des programmes préscolaires sont plus susceptibles d'avoir de meilleures habiletés langagières, de meilleures habiletés verbales, de meilleures habiletés arithmétiques et des résultats invariablement meilleurs en lecture. Ils sont plus intéressés à l'école lorsqu'ils fréquentent l'école primaire. Ils sont plus motivés à apprendre, à fréquenter l'école, à effectuer leurs devoirs, et ils sont plus susceptibles de réussir leurs études à long terme. Les programmes préscolaires universels au Danemark, en France, en Italie et en Suède sont des modèles préscolaires auxquels presque tous les enfants de trois à quatre ans sont inscrits.

Deuxièmement, des données de plus en plus nombreuses indiquent que la qualité fait une différence, bien que la définition de qualité soit encore l'objet de débats. Les enfants qui reçoivent des SEG de qualité élevée (définie par un ratio personnel-enfants élevé, petits groupes, personnel qualifié et formé) sont susceptibles de manifester de meilleures habiletés cognitives et langagières que ceux qui fréquentent des milieux de moindre qualité et qui sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés pour ce qui est des habiletés langagières, sociales et comportementales.[14] De plus, les bienfaits des types de SEG bien conçus et intensifs (c'est-à-dire qui répondent aux besoins des enfants et qui usent de bonne pédagogie) sont moins susceptibles de s'estomper que ceux des services simplement destinés au gardiennage des enfants.

Troisièmement, les enfants défavorisés profitent beaucoup plus d'une expérience préscolaire de bonne qualité que les enfants plus avantagés. La fréquentation préscolaire peut diminuer l'écart rencontré en matière de réussite par les enfants désavantagés.

Quatrièmement, il y a une tendance émergente qui vise à intégrer les services éducatifs et de garde dans un système unique, de plus en plus dans le système éducatif. Un développement qui se traduira vraisemblablement par un plus grand soutien public et par des programmes de meilleure qualité. La Suède, la Nouvelle-Zélande, l'Espagne, l'Écosse et le Royaume-Uni ont déjà mis ce système en place.

Cinquièmement, faire des programmes préscolaires des programmes d'une journée entière plutôt que d'une journée de très courte durée semble procurer des résultats plus positifs.[15] Les programmes scandinaves couvrent toute la journée de travail, et les programmes français couvrent une longue journée scolaire à laquelle s'ajoutent des programmes parascolaires.[16]

Sixièmement, il y a un besoin grandissant de porter plus attention aux politiques et aux programmes destinés aux parents qui ont des enfants de moins de trois ans et surtout aux politiques de congés parentaux. L'UE offre des congés de maternité et des congés parentaux, prévus par la loi, qui vont de six mois à trois ans, et le Canada offre un an.

Conclusions

La promotion de la maturité scolaire émerge comme étant un facteur d'importance de plus en plus déterminant en ce qui a trait aux initiatives de politiques et de programmes des SEG, s'ajoutant à l'influence des taux élevés de participation au marché du travail des femmes ayant de jeunes enfants, avec l'objectif d'améliorer le capital humain. En conséquence, les pays augmentent de plus en plus le nombre de places offertes dans les SEG, surtout pour les enfants de trois et quatre ans (il y a généralement une couverture universelle au niveau préscolaire ou à l'école primaire pour l'année précédant la scolarisation obligatoire), et commencent à porter plus attention aux enfants de moins de trois ans.

Un nouveau rapport publié par l'UNESCO (2006)[17] nous rappelle que, malgré des bienfaits bien documentés concernant tous les aspects du développement et du bien-être des enfants, les SEG demeurent « le maillon oublié de la chaîne de l'éducation », même pour les enfants de trois et quatre ans dans beaucoup d'endroits à travers le monde. Il est particulièrement important de

noter que presque la moitié des pays du monde n'a pas de politique sur les services éducatifs et de garde destinés aux enfants de moins de trois ans.

La Commission européenne a pris une position explicite relativement à l'accès aux SEG. Lors du sommet de Barcelone en 2002, des cibles claires ont été établies en ce qui a trait aux SEG. La Commission a convenu que « les États membres devraient éliminer les freins à la participation des femmes au marché du travail et s'efforcer, tout en tenant compte de la demande relative aux places de services de garde et en se conformant aux modèles nationaux d'offre de services, de fournir des services de garde d'ici 2010 à au moins 90 % des enfants qui ont entre trois ans et l'âge de l'entrée obligatoire à l'école, et à au moins 33 % des enfants de moins de trois ans. »[18] Environ la moitié des 25 pays de l'Union européenne ont atteint cet objectif pour les enfants de trois, quatre et cinq ans, surtout les pays scandinaves, la Belgique, la France et l'Italie. Le Royaume-Uni et les Pays-Bas s'approchent de cet objectif. Si la couverture des enfants de moins de trois ans comprend des congés de maternité et des congés parentaux rémunérés avec une protection de l'emploi en plus des services, cet objectif est lui aussi presque atteint.

Références

1. Brown J. *The Link Between Early Learning and Care and School Readiness*. Seattle, WA: Economic Opportunity Institute; 2002.
2. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds.. *Reconsidering Children's Early Learning and Development: Toward Shared Beliefs and Vocabulary* . Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
3. Barnett WS, Hustedt JT. Preschool: The most important grade. *Education Leadership* 2003;60(7):54-57.
4. Currie J. *What We Know about Early Childhood Interventions*. Chicago, IL: Joint Center for Poverty Research, University of Chicago; 2000. Policy Brief 2(10)
5. Currie J. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives* 2001; 15(2):213-238.
6. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 1995;5(3):25-50.
7. 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. Disponible sur le site: http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr17-1.pdf. Page consultée le 24 février 2009.
8. Karoly LA, Greenwood PW, Everingham SS, Hoube J, Kilburn MR, Rydell CP, Sanders M, Chiesa J. *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know abut the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions* . Santa Monica, CA: Rand; 1998.
9. Currie J, Thomas D. Does Head Start Make a Difference?. *American Economic Review* 1995;85(3):341-364.
10. Magnusson KA, Ruhm CJ, Waldfogel J. *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2004. NBER Working Paper No. 10452.

11. Gormley WT jr., Gayer T, Phillips D, Dawson B. The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology* 2004;41(6):872-884.
12. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1):20-36.
13. Hwang CP, Broberg AG.The historical and social context of child care in Sweden. In: Lamb ME, Sternberg KJ, Broberg, AG, Hwang CP, eds. *Child Care in Context. Cross-Cultural Perspectives* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum ; 1992: 27-54.
14. Vandell DL, Wolfe B. *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to be Improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin; 2000. Special Report no. 78.
15. Herry Y, Maltais C, Thompson K. Effects of a full-day preschool program on 4-year-old children. *Early Childhood Research and Practice* 2007;9(2). Disponible sur le site: http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/herry.html. Accessed Page consultée le 24 février 2009.
16. Columbia University. Clearinghouse on International Developments in Child and Family Policies Website. Disponible sur le site: http://www.childpolicyintl.org. Page consultée le 24 février 2009.
17. UNESCO. *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris, France: UNESCO; 2006. EFA Global Monitoring Report 2007.
18. Plantenga J, Siegel M. European Childcare Strategies. Communication présentée à: Childcare in a Changing World; October 21-23 2004; Groningen, The Netherlands. Disponible sur le site: http://www.childcareinachangingworld.nl/downloads/position_paper_part1.pdf. Page consultée le 24 février 2009.

Notes :

[a] Aux États-Unis, la maternelle correspond à l'année précédant la scolarisation obligatoire. Elle est universelle, gratuite, et sa fréquentation est volontaire. La plupart des enfants de cinq ans la fréquentent. Elle est considérée comme une année de transition avant le début de la scolarisation officielle.

[b] Il s'agit d'un organisme américain bipartite et intergouvernemental composé de représentants fédéraux et des États, créé en juillet 1990, qui a pour objectif d'évaluer les progrès des États et de la nation en ce qui a trait à l'atteinte des objectifs éducatifs nationaux, et de faire rapport sur ces progrès.

[c] Une importante étude longitudinale à grande échelle – la *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project and Effective Pre-School and Primary Education 3-11 (EPPE–3-11*) – est en cours au Royaume-Uni. Elle est financée par le *Department of Education and Skills* . Les résultats sont semblables à ceux de la recherche américaine mentionnée ici.