

Programmes d'intervention et d'éducation destinés aux jeunes enfants : leur contribution au succès de la transition vers l'école

Nicholas Zill, Ph.D., Gary Resnick, Ph.D.

Child and Family Studies, Westat, États-Unis

Juin 2009, 2e éd.

Introduction

La transition entre les milieux préscolaires et l'école primaire est généralement considérée comme une période cruciale pour le développement de l'enfant.¹ Les programmes éducatifs en petite enfance sont des interventions précieuses qui aident les enfants à développer les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école afin de faciliter la transition vers l'école. Certains programmes ciblent les enfants défavorisés, tandis que d'autres s'adressent à tous les enfants. Il y a des questions importantes relatives aux bienfaits des programmes éducatifs pour la petite enfance visant à faciliter les transitions des enfants vers l'école, et au sujet de la qualité requise pour réaliser ces bienfaits.

Sujet

Plusieurs spécialistes de la lecture pensent que les capacités précoces en lecture et en écriture sont des précurseurs essentiels de la réussite future en lecture, et qu'il est fondamental d'être un lecteur efficace pour réussir à l'école primaire et dans ses études plus tard. De nos jours, avant la maternelle, la majorité des enfants ont vécu au moins une expérience en milieu préscolaire que ce soit dans un centre de la petite enfance à temps partiel ou à plein temps ou en milieu familial.^{2,3} Dans les États et les provinces, certains programmes sont universels alors que d'autres ciblent les enfants démunis ainsi que leur famille. Les compétences des enfants en alphabétisation à l'entrée à la maternelle peuvent avoir un rapport avec le type de programmes qu'ils ont suivi auparavant. Les environnements d'apprentissage précoce offerts dans des centres de la petite enfance seraient bénéfiques pour le développement de tous les enfants, mais ils le seraient surtout pour ceux qui proviennent de familles à haut risque.⁴

Problèmes

Les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école comportent plusieurs facettes, dont la santé et le développement physique, le développement social et affectif, ainsi que l'acquisition du langage, l'alphabétisation et les habiletés cognitives.⁵ Une nouvelle position considère également que les écoles doivent aussi être prêtes à répondre aux différents besoins des enfants et de leur famille.⁶ Au cours des dix dernières années, plusieurs tendances démographiques peuvent expliquer la prolifération des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants, surtout ceux qui ciblent les familles à faibles revenus. De plus en plus de familles vivent désormais sous le seuil de la pauvreté, font partie de groupes minoritaires et sont plus susceptibles d'être monoparentales. Des données solides indiquent que les familles à faibles revenus procurent moins de stimulation intellectuelle à leurs jeunes enfants que celles qui sont mieux nanties.^{6,7}

Contexte de la recherche

La plupart des études utilisent des devis longitudinaux, avec des échantillons d'enfants suivis depuis la petite enfance jusqu'en première et en deuxième année. Pour isoler les effets des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants de l'augmentation normale des activités attribuables à la maturation des enfants, certaines études assignent des enfants aléatoirement à un programme préscolaire, et d'autres enfants à un groupe témoin qui ne participe pas au programme en question. Cette procédure compense les biais possibles pouvant survenir quand la participation au programme est laissée entièrement à la discrétion des parents ou des administrateurs de programmes.

Les familles qui choisissent d'inscrire leurs enfants dans un type de programme éducatif précoce présentent des différences importantes avec celles qui ne le font pas ou qui choisissent d'autres types de programmes. Les facteurs reliés au choix des parents peuvent très bien influencer les résultats des enfants. En plus du manque de contrôle adéquat des facteurs influençant le choix des parents, plusieurs études n'incluent pas un échantillon représentatif de parents, réduisant ainsi la possibilité de généraliser les résultats. Enfin, les études ont principalement examiné le rôle des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants et disponibles dans des centres de la petite enfance, mais n'ont pas adéquatement inclus d'autres formes de milieux préscolaires, comme par exemple les services en milieu familial.

Dans la plupart des études, les résultats des enfants sont basés sur l'évaluation directe avant l'entrée dans le programme et ensuite, soit à la fin ou à intervalles réguliers, en utilisant des cohortes d'âges. Le suivi consiste à évaluer les mêmes enfants soit à l'entrée à la maternelle ou au printemps, lors de leur année de maternelle. La plupart des évaluations consistent en une variété d'évaluations de compétences verbales, quantitatives ou psychomotrices qui peuvent être comparées aux résultats d'une plus grande population d'enfants, ou basés sur des critères indiquant ce que les enfants devraient savoir à différents âges. Il est souhaitable que les mesures possèdent des qualités psychométriques solides, qu'elles soient faciles à donner et à noter, et qu'elles aient été utilisées dans des études antérieures à plus grande échelle.

Une distinction notable lorsque l'on compare les études est de savoir si les programmes étudiés sont des programmes modèles de petite envergure qui sont chers et qui ont des buts précis de recherche et de démonstration, ou si les évaluations consistent en des programmes à grande échelle, financés par le gouvernement et disponibles dans la communauté. Plusieurs des effets connus des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants peuvent être attribués à l'intensité et au contrôle disponible au sein de programmes modèles. Le peu d'études à long terme ayant comparé ces derniers à des programmes publics de grande envergure ont découvert que les programmes modèles étaient plus efficaces.⁸

Questions clés pour la recherche

La question la plus cruciale pour la recherche est de savoir si les programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants réussissent à préparer les enfants à l'entrée à l'école. Des questions connexes, mais tout aussi importantes concernent la qualité des programmes préscolaires et leur contribution aux capacités à l'entrée à l'école et les facteurs qui distinguent les programmes de

meilleure qualité, comme par exemple le programme d'études. Certains programmes d'études sont davantage centrés sur les activités éducatives, comme l'enseignement des lettres et des chiffres, alors que d'autres favorisent des activités plus orientées vers le jeu, ainsi que l'apprentissage par la découverte. D'autres programmes sont centrés sur des environnements langagiers riches et favorisant l'apprentissage global du langage. Enfin, on ne connaît pas encore complètement les mécanismes sous-jacents qui font que la participation des enfants est liée à de meilleurs résultats, bien que l'éducation directe, les expériences de socialisation et l'engagement accru des parents dans l'éducation de l'enfant en soient fortement la cause.

Les études sur le programme américain *Head Start*, conçu pour diminuer les écarts entre les enfants défavorisés et leurs pairs provenant de la classe moyenne, ont rapporté des bienfaits au moment de l'entrée à l'école. Bien que des chercheurs aient découvert que *Head Start* procurait des gains immédiats et significatifs en ce qui a trait au développement cognitif, au comportement social, à la motivation de réussir et à la santé, certains gains semblent diminuer avec le temps. Cependant, la validité de l'effet de « diminution » est controversée à cause des faiblesses méthodologiques de la recherche, comme la perte sélective des résultats des évaluations des enfants du groupe de comparaison ayant redoublé.⁸

Récents résultats de recherche

Généralement, les programmes de grande qualité, plus intensifs et offerts dans des centres de la petite enfance, ont montré les effets les plus forts et les plus cohérents.^{8,9} Les essais aléatoires et contrôlés sur les programmes de grande qualité ont apporté des bienfaits notables qui se poursuivent souvent jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte.^{10,11} De très nombreuses recherches mettent en lumière l'importance d'un environnement précoce en langage et en alphabétisation, couvrant plusieurs domaines développementaux, centré sur le vocabulaire expressif et réceptif, sur l'alphabétisation et les notions de calcul.¹² Les programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants et qui procurent aussi du soutien familial semblent améliorer les résultats de l'enfant et de la famille.^{13,14} Cependant, en ce qui concerne un prototype plus efficace d'intervention précoce auprès des jeunes enfants, aucun modèle de programme unique ou aucune philosophie ne semble ressortir.¹⁵

Des études ayant inclus des mesures du développement social de l'enfant ont rapporté que ceux qui fréquentaient des milieux préscolaires de grande qualité manifestaient des niveaux plus élevés d'engagement envers les pairs et de relations positives avec les enseignants, jouaient plus

souvent à des jeux inventés et avaient un attachement plus sécurisant.¹⁶ Une autre recherche a montré que *Head Start* procurait des gains positifs immédiats en ce qui a trait au comportement social et de motivation à réussir,^{17,18} ainsi qu'une augmentation des habiletés sociales et une diminution des comportements hyperactifs.²⁶

La qualité des programmes d'éducation préscolaire contribue de façon significative, mais relativement modeste à augmenter les capacités nécessaires à l'entrée à l'école.¹⁹ La qualité élevée des services préscolaires est reliée à de meilleurs résultats à court terme, après contrôle des facteurs propres au contexte familial et à l'enfant.^{2,20,21,22} Il existe aussi des exceptions remarquables où la qualité n'était pas reliée aux résultats développementaux de l'enfant,²³ mais ce résultat pourrait être attribuable aux petits échantillons de classe, à une variabilité restreinte au plan de la qualité entre les centres de la petite enfance examinés ou aux deux.²⁴ Récemment, on a découvert des données prometteuses indiquant que, malgré les modestes effets immédiats de la qualité, des effets à long terme s'étendent jusqu'en deuxième année, et qu'ils sont plus marqués pour les enfants vivant dans des environnements familiaux plus à risque.²⁴

Les résultats de *Head Start Family* et de *Child Experiences Survey* (FACES) montrent que les enfants de familles défavorisées progressent avec *Head Start*, et que la qualité des programmes *Head Start* en général est plus élevée que celle des autres programmes préscolaires offerts dans des centres de la petite enfance.^{25,26} Bien que les enfants qui participent à *Head Start* progressent, surtout en vocabulaire et en habiletés d'écriture précoce, ils sont encore dépassés par leurs pairs au niveau national quand ils cessent de participer au programme. Les facteurs liés à ces progrès étaient les salaires et les diplômes plus élevés des enseignants, l'utilisation d'un programme plus approprié au plan développemental comme *High/Scope*, et un programme auquel les enfants participent toute la journée.²⁶

En général, la majorité des études ayant examiné l'âge d'entrée (trois ans plutôt que quatre) et la durée (un an au lieu de deux) ont trouvé qu'il valait mieux que les enfants commencent à participer à un programme d'intervention plus tôt, et que ceux qui sont le plus longtemps exposés réussissent mieux.²⁷ Une étude récente n'a pas rapporté d'effets différents entre une intervention d'un et de deux ans en ce qui a trait à la réussite en lecture et en mathématiques en première, deuxième et troisième année.²⁸ Cependant, des résultats récents tirés d'un échantillon national aléatoire d'enfants inscrits à *Head Start* a révélé que ceux qui participaient pendant deux ans faisaient des progrès plus solides et avaient de meilleurs résultats au moment d'obtenir leur diplôme que ceux qui n'y avaient participé que pendant un an.²⁹

Conclusions

En général, les programmes modèles de démonstration et les études longitudinales à grande échelle disposent de suffisamment de données pour suggérer que l'éducation précoce peut aider les jeunes enfants à être prêts à apprendre quand ils entrent à l'école. Alors que les études de programmes modèles montrent de plus grands effets que celles des programmes à grande échelle, financés publiquement, il y a quand même des données indiquant que ces derniers sont bénéfiques, surtout pour les enfants de familles défavorisées. Cependant, les programmes destinés aux jeunes enfants accélèrent aussi la réussite des enfants de familles plus privilégiées. Les données soutiennent aussi l'importance de la qualité des programmes, le recours à des enseignants plus qualifiés, et les programmes qui durent toute la journée où les enfants s'inscrivent à un jeune âge et participent plus longtemps. Enfin, les forces et les faiblesses méthodologiques sont souvent reliées à la solidité des résultats rapportés.

Implications

L'augmentation de la participation de toutes les familles aux programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants rivalise avec le mouvement des familles d'il y a dix ans qui se fiaient davantage à la maternelle. Ce nouveau mouvement fait en sorte que tous les enfants soient dans le même bateau, c'est-à-dire qu'ils en profitent tous, qu'ils proviennent de familles défavorisées ou plus privilégiées. Malgré des investissements considérablement accrus dans les programmes préscolaires, l'écart de réussite entre les premiers et les derniers demeure. Bien que les bienfaits des programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants continuent après l'entrée à l'école, pour obtenir des résultats similaires, les programmes doivent être de haute qualité et centrés sur des activités didactiques, comme l'enseignement des lettres et des chiffres, tout en favorisant des activités de jeu et d'apprentissage par la découverte dans un environnement langagier riche et offrant un support affectif. Les efforts destinés à améliorer les programmes éducatifs pour les jeunes enfants devraient encourager le recours à des programmes intégrés, favoriser la qualité en ajoutant des ressources aux programmes de moindre qualité et en mettant à jour la formation et les compétences des enseignants.

Références

1. Pianta RC, Rimm-Kauffman SE, Cox MJ. Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The transition to kindergarten*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 1999:3-12.
2. Zill N, Collins M, West J, Hausken EG. *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education

Statistics, National Household Education Survey; 1995. NCES 95-280. Disponible sur le site: <http://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf>. Page consultée le 15 mars 2005.

3. Hofferth SL, Shauman KA, Henke RR, West J. *Characteristics of children's early care and education programs: Data from the 1995 National Household Education Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics; 1998. NCES 98-128. Disponible sur le site: <http://nces.ed.gov/pubs98/98128.pdf>. Page consultée le 15 mars 2005.
4. NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.
5. Goal One Technical Planning Group. The Goal One Technical Planning Subgroup report on school readiness. In: National Education Goals Panel, ed. *Potential strategies for long-term indicator development: Reports of the technical planning subgroups*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1991:1-18. Report no. 91-0.
6. Zill N, Moore KA, Smith EW, Stief T, Coiro MJ. The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey data. In: Chase-Lansdale PL, Brooks-Gunn J, eds. *Escape from poverty: What makes a difference for poor children?* New York, NY: Cambridge University Press; 1995:38-59.
7. Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2001.
8. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. 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; 1998:11-44.
9. 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.
10. 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.
11. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.
12. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development* 1998;69(3):848-872.
13. Seitz, V. Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models. In: Vasta R, ed. *Annals of Child Development: A research annual*. Vol. 7. Philadelphia, Pa: Jessica Kingsley Publishers; 1990:73-103.
14. Halpern R. Community-based early intervention. In: Meisels SJ, Shonkoff JP, eds. *Handbook of early childhood intervention*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:469-498.
15. Reynolds AJ, Mann E, Meidel W, Smokowski P. The state of early child intervention: Effectiveness, myths and realities, new directions. *Focus* 1997;19(1):5-11.
16. Howes C, Phillips DA, Whitebook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based care. *Child Development* 1992;63(2):449-460.
17. Love J, Ryer P, Faddis B. *Caring environments: Program quality in California's publicly funded child development programs*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.
18. McKey RH, Condelli L, Ganson H, Barrett BJ, McConkey C, Plantz MC. *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start evaluation, synthesis and utilization project*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 1985. (Contract No. 105-81-C-026).
19. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.

20. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-304.
21. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.
22. Whitebook M, Howes C, Phillips D. *Who Cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report of the National Child Care Staffing Study*. Berkeley, Calif: Child Care Employee Project; 1989. Disponible sur le site: <http://www.ccw.org/pubs/whocares.pdf>. Page consultée le 15 mars 2005.
23. Kontos S, Fiene R. Child care quality: Compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania Study. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:57-59.
24. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR, Clifford RM, Culkin ML, Howes C, Kagan SL, Yazejian N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 2001;72(5):1534-1553.
25. Zill N, Resnick G, Kim K, McKey RH, Clark C, Pai-Samant S, Connell D, Vaden-Kiernan M, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES: Longitudinal findings on program performance. Third progress report*. Washington, DC: Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2001. Disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/perform_3rd_rpt/perform_3rd_rpt.pdf. Page consultée le 15 mars 2005.
26. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES 2000: A whole child perspective on program performance*. Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003. Disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf. Page consultée le 15 mars 2005.
27. White KR. Efficacy of early intervention. *Journal of Special Education* 1985-1986;19(4):401-416.
28. Reynolds AJ. One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly* 1995;10(1):1-31.
29. Zill N, Resnick G. Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality. In: Dickinson D, Neuman SB., eds. *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. II; 2005. Guilford Press. Sous presse.