

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, 2^e 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 récentes¹⁻⁴ 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'EJE sur les enfants vivant dans la pauvreté.

Gorey³ 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 Barnett¹ 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.

Gorey³ 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 pas 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 Medicine* 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.
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.