ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

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

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

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 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.
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.
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.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

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.

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.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

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