ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

RÉUSSITE SCOLAIRE

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

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

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 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. R*eview 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.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

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.