ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

Services ou programmes qui influencent la réussite scolaire des jeunes enfants et leur diplomation

Carol McDonald Connor, Ph.D., Frederick J. Morrison, Ph.D.

University of Michigan, États-Unis

Mai 2014, 2e éd. rév.

Introduction et sujet

On a démontré que les programmes d'accueil, d'éducation et d'intervention préscolaires amélioraient considérablement les perspectives de réussite scolaire en diminuant la probabilité d'orientation vers l'éducation spécialisée, le redoublement et le décrochage avant l'obtention du diplôme d'éducation secondaire, particulièrement pour les enfants à risque de résultats scolaires sous-performants.[1-3] Les facteurs de risque comprennent entre autres, la pauvreté, les troubles de développement et les difficultés d'apprentissage, l'appartenance à une minorité ethnique et le fait d'avoir l'anglais comme langue seconde.[4,5] De plus, selon les études de rentabilité, les programmes destinés aux jeunes enfants démontrent un important retour sur l'investissement pour les enfants au cours de leur vie.[6] L'objectif le plus important des programmes destinés aux jeunes enfants est probablement de fournir des bases solides pour le développement de l'alphabétisation, en se rappelant que les difficultés d'apprentissage sont fortement associées au

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

décrochage et à la délinquance.[7,8] Cependant, il y a un avertissement important concernant ces résultats de recherche : seuls les programmes de soins et d'éducation précoce de grande qualité sont associés à des résultats positifs. Les programmes de faible qualité semblent associés à des résultats négatifs pour les enfants,[9] et malheureusement, les enfants les plus susceptibles de profiter de programmes destinés aux jeunes enfants sont justement ceux qui ont le moins de chances d'être inscrits à des programmes de grande qualité.[10] Les nouvelles recherches révèlent que les programmes de grande qualité peuvent soutenir le développement du langage et de l'alphabétisation et que l'impact des activités préscolaires peut dépendre des compétences des enfants en matière de langage et d'alphabétisation émergente.[11,12]

Problèmes, contexte de la recherche et questions clés

Les éducateurs et les décideurs politiques devraient considérer deux éléments importants quand ils envisagent d'implanter des programmes d'accueil et d'éducation préscolaires de grande qualité :

1. Il est nécessaire de comprendre les facteurs multiples qui affectent la réussite scolaire et la diplomation si l'on veut comprendre l'impact potentiel des programmes d'accueil et d'éducation préscolaires.
2. Il est important de déterminer les éléments de l'éducation et de l'intervention préscolaires associés aux effets positifs à long terme sur la réussite scolaire en se basant sur la compréhension de ces facteurs multiples.

Il y a un consensus croissant concernant les bienfaits des programmes destinés aux jeunes enfants, cependant, on observe une controverse considérable à propos de la définition de la notion de grande qualité de l'accueil et de l'éducation préscolaires et de ce qui devrait être enseigné aux très jeunes enfants.[1,3,13] La recherche récente fournit des pistes importantes et des lignes directrices sur ces questions.

Récents résultats de recherche

Un certain nombre d'études longitudinales, dont certaines utilisent des échantillons représentatifs de la population nationale, contribuent à l'ensemble des connaissances sur :

1. les multiples facteurs qui affectent la réussite scolaire des enfants.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

2. les aspects des programmes destinés aux jeunes enfants qui ont un impact sur ces facteurs multiples.

Aux États-Unis, ces programmes comprennent les études de *Head Start*, *Abdecerian* et *Highscope/Perry Preschool Programs*,[2] la *NICHD Early Childcare Research Network study* (NICHD-ECRN), et la *Early Childhood Longitudinal Study* (ECLS, http://nces.ed.gov/ecls/), ainsi que des études de moindre envergure comme la *Home-School Study*.[14] Les études sur des interventions spécifiques comme la lecture dialogique apportent aussi des informations.[15] De nouvelles études sur les activités qui se déroulent en classe sont également révélatrices.[16] Les résumés des découvertes pertinentes sont fournis plus bas.

Influences multiples sur la réussite scolaire des enfants

Facteurs propres aux enfants

Les prédicteurs probablement les plus solides de la réussite scolaire des enfants sont leurs habilités langagières orales précoces, y compris le vocabulaire, la formation de phrases complexes et la conscience métalinguistique (dont la conscience phonologique est un élément).[4] L'émergence des aptitudes en alphabétisation y compris la connaissance des lettres, celle de la correspondance lettre-son et la compréhension des buts de la lecture et de l'écriture[4] sont aussi associées à leur réussite scolaire ultérieure.[17] Des preuves nouvelles indiquent que les capacités d'autorégulation des enfants – leur habileté à maintenir l'attention, à rester concentré sur la tâche, à inhiber les comportements inappropriés et à retarder le plaisir – peuvent aussi prédire la réussite scolaire ultérieure.[18-20,21,22] Dans l'ensemble, il y a des preuves selon lesquelles les parents et les enseignants ainsi que les environnements familiaux et scolaires peuvent influencer le développement de ces habiletés chez l'enfant.[14,16,18-20,23-26] Ainsi, les programmes destinés aux jeunes enfants qui sont centrés sur le renforcement du langage, de l'alphabétisation et de l'autorégulation dans des contextes multiples se révèlent habituellement les plus efficaces pour promouvoir la réussite scolaire.

Facteurs socioculturels

Les effets de la pauvreté, de la race, de l'appartenance ethnique et de la communauté sont des facteurs distaux, qui, selon la recherche, sont associés à la réussite scolaire des enfants.[26,27] Cependant, la façon dont ces facteurs distaux fonctionnent à travers des facteurs plus proximaux comme le parentage et la scolarisation n'est pas toujours claire. Il est certain que la santé et le

bien-être des enfants, qui sont affectés par le statut socioéconomique, peuvent influencer leur aptitude à être attentifs en classe et à interagir avec les parents, les enseignants et les pairs.[26] Il y a aussi des preuves selon lesquelles l'écart de réussite entre les minorités ethniques et raciales et les étudiants de la majorité commence avant que les enfants n'entrent à l'école primaire et peut être lié à la façon dont les parents parlent à leur enfant et à la quantité de temps passée à parler, ainsi qu'au cadre d'apprentissage à la maison.[5,8,14,28] Malheureusement, il y a aussi de solides preuves indiquant que le niveau de scolarité des parents et leur statut socioéconomique sont reliés positivement à la qualité des programmes préscolaires dans lesquels leur enfant est inscrit (études NICHD-ECCRN) et à l'éducation subséquente qu'ils reçoivent.[8,27] Les enfants provenant de familles à statut économique plus élevé ont tendance à fréquenter des programmes de meilleure qualité et les enfants de famille à faible statut socioéconomique ont tendance à participer à des programmes de plus faible qualité.[11]

Parentage

En général, le parentage a davantage d'influence sur la réussite scolaire des enfants que les programmes préscolaires. En fait, la qualité du parentage des jeunes enfants contribue quatre fois plus à la variabilité des résultats scolaires que l'effet indépendant des programmes préscolaires.[29] Les facteurs distaux comme le statut socioéconomique, la culture, l'appartenance ethnique et la race ont tendance à fonctionner à travers les dimensions proximales[30] du parentage, y compris le cadre d'apprentissage au foyer,[14] la chaleur des parents et leur capacité de réaction,[31,32] le contrôle parental et la discipline.[33] Ainsi, en théorie, les programmes destinés aux jeunes enfants et qui sont centrés sur la promotion des habiletés de parentage et sur l'enrichissement des cadres familiaux d'apprentissage devraient être très efficaces pour promouvoir la réussite scolaire des enfants, et c'est effectivement le cas, bien que certaines études indiquent que les programmes uniquement centrés sur les parents (c'est-à-dire non axés sur l'enfant et non dispensés dans des centres) pourraient ne pas être aussi efficaces.[34] Les programmes d'accueil et d'éducation préscolaires qui fournissent une intervention directe à l'enfant *et* qui favorisent des liens étroits avec les parents encouragent un parentage efficace et des comportements parentaux qui promeuvent les capacités langagières, cognitives et d'alphabétisation. Ces programmes sont parmi les plus efficaces et disposent des ratios coûts-bénéfices les plus élevés.[26,35] Par exemple, le *Title 1 Chicago Child–Parents Centers*, qui fournissait des interventions basées dans des centres aux enfants ainsi que de la formation parentale produisait un bénéfice sociétal supérieur à 7 $ pour chaque dollar investit. On arrive à

ce calcul en prenant en compte la diminution des coûts éducatifs et reliés à la justice pénale et les impôts plus élevés payés par les participants qui ont des salaires plus élevés.[6]

Accueil et éducation préscolaires

Plus de 60 % des quelque 20 millions d'enfants de moins de cinq ans qui vivent aux États-Unis passent régulièrement du temps en service de garde, quel qu'en soit le type.[36] Ainsi, la qualité des services que tous les enfants reçoivent pendant que leurs parents travaillent devient une considération de plus en plus importante pour les prestataires de services et les décideurs politiques. Bien que les effets du parentage soient plus élevés que ceux des programmes destinés aux jeunes enfants, la qualité des programmes continue à prédire de façon importante la réussite scolaire, même après avoir contrôlé les effets du parentage.[29] Dans la prochaine partie les définitions de la « qualité élevée » des programmes destinés aux jeunes enfants et de leurs effets sur la réussite scolaire des enfants seront présentés. Les implications sociales et politiques centrées sur les parents qui travaillent à l'extérieur de la maison, comme le congé parental et les politiques du milieu de travail qui facilitent la combinaison des responsabilités travail famille méritent plus de discussion que ce que nous pouvons apporter dans cet article et les lecteurs sont dirigés vers des articles dans cette encyclopédie[37] et vers d'autres ressources.[13]

Définition de la qualité élevée en matière d'accueil, d'éducation et d'intervention préscolaires

Un des dilemmes qui se posent dans la conception de programmes efficaces pour les jeunes enfants est la grande variété de définitions de la qualité des programmes.[3] Pour certains, la qualité se solde par les installations physiques, les titres de compétence des enseignants et les ratios enfants-employés. Pourtant, ces facteurs pris isolément n'expliquent pas pourquoi certains programmes sont efficaces pour soutenir la réussite scolaire des enfants alors que d'autres ne le sont pas. Dans les études les plus rigoureuses, la qualité est étroitement liée aux définitions de la réussite de l'enfant. Quand les objectifs des programmes destinés aux jeunes enfants diffèrent, la signification de « la réussite de l'enfant » et les indicateurs de résultats diffèrent. Par exemple, on a tour à tour défini la réussite par la diplomation de l'enfant, la délinquance, l'orientation vers de l'éducation spécialisée, les compétences linguistiques, les habiletés cognitives, la réussite scolaire et le développement social, y compris la capacité de réaction du nourrisson, les relations avec les pairs et le comportement en classe.[9,10,38-44] Récemment, aux États-Unis, avec l'adoption de la loi *No Child Left Behind Act*, les programmes destinés aux jeunes enfants subventionnés publiquement ont été favorisés afin d'insister davantage sur le développement des habiletés

langagières et d'alphabétisation. De plus, selon les définitions de la réussite de l'enfant, il existe aussi des preuves d'une intéraction entre les caractéristiques de l'enfant et l'enseignement qui font que les activités qui favorisent par exemple l'alphabétisation précoce pour un enfant puissent ne pas être efficaces pour un autre enfant qui a des capacités, des forces et des faiblesses différentes.[45,46]

Ainsi, pour concevoir des programmes préscolaires de qualité élevée, les prestataires de services et les décideurs politiques ont besoin de savoir clairement ce que le programme est supposé viser. Si l'objectif est de soutenir la réussite scolaire ultérieure et de favoriser la diplomation, les programmes de grande qualité devraient combiner des éléments associés aux « aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école »,[3] qui comprennent le développement du langage, de l'alphabétisation et de l'autorégulation ainsi que le soutien aux parents, parce que, tel que discuté plus tôt, la recherche indique que chacun de ces facteurs fournit une base pour la réussite scolaire. De plus, quand il existe des preuves d'aptitudes particulières chez un enfant, elles devraient être prises en compte dans les stratégies éducatives et être développées par des interactions éducatives.

Tel que noté précédemment, les programmes d'accueil et d'éducation préscolaires qui comprennent un soutien approfondi dispensé aux parents et aux éducateurs sont parmi les plus efficaces et offrent à la société un fort retour sur l'investissement. Le parentage est un prédicteur clé de la réussite scolaire des enfants et les programmes destinés aux jeunes enfants sont une occasion de soutenir les parents dans leurs efforts à la maison tout en aidant les enfants directement dans la classe. Les programmes efficaces comprennent les visites à domicile et les efforts pour rejoindre les personnes défavorisées, comme *Head Start* et *Title I Chicago Parent–Child centers*,[6] les programmes d'alphabétisation des parents,[47] la fourniture de livres à rapporter à la maison et des interventions particulières comme la lecture dialogique.[15] Ces programmes de parentage soutiennent souvent également les communautés des familles.[3]

Une des observations les plus cohérentes dans les classes destinées aux jeunes enfants où ces derniers ont continué à développer de meilleures habiletés scolaires a été l'environnement linguistique de la classe, y compris les interactions enfants-enseignant, la capacité de réaction de l'enseignant et les styles d'interaction de l'enseignant avec l'enfant. Dans ces études,[14,48-51] les interactions verbales entre l'enseignant et les étudiants étaient des prédicteurs cohérents des capacités de communication et d'alphabétisation précoces des enfants. Ces programmes amélioraient fréquemment le langage des enfants et leurs aptitudes à la pré lecture et étaient

associés à de meilleures aptitudes en lecture dans les niveaux supérieurs. Par exemple, dans les classes préscolaires de *Head Start* et de *Title 1* où les enseignants utilisaient davantage des questions sous la forme de qui, quoi, quand, où et pourquoi plutôt que des questions à répondre par oui-non ou des formes impératives (c'est-à-dire des consignes comme « asseyez-vous »), les enfants avaient tendance à atteindre de meilleurs résultats aux tests qui prédisent une réussite ultérieure en lecture.[45]

Une évaluation des interactions verbales entre des enseignants et des élèves a révélé que lorsque les enseignants employaient des questions avec des mots comme qui, quoi, où, quand et comment, ils avaient tendance à susciter des échanges verbaux plus stimulants sur le plan cognitif.[14] Par exemple, les élèves avaient plus tendance à utiliser des déductions et des prédictions ou à utiliser un vocabulaire plus enrichi lorsque les enseignants utilisaient des questions à répondre par oui ou par non ou la forme impérative (c'est-à-dire des consignes comme « asseyez-vous »). Dans les classes où les enseignants interagissaient avec des enfants d'âge préscolaire et utilisaient un vocabulaire plus stimulant sur le plan cognitif, les enfants manifestaient des habiletés de compréhension de vocabulaire et de lecture plus élevées en première année et par la suite que ceux qui avaient fréquenté des classes où les interactions enseignant-enfant étaient proportionnellement plus didactiques et directives.[14,52]

Une des raisons qui explique que l'environnement linguistique des programmes destinés aux jeunes enfants peut avoir une telle influence sur le développement de l'alphabétisation est que les jeunes enfants doivent apprendre à parler et à devenir des utilisateurs compétents de la langue dans une diversité de contextes.[52] De plus, les enfants peuvent venir à l'école avec les pratiques discursives de leur communauté, qui peuvent être extrêmement différentes de celles de la classe.[53] Les environnements préscolaires peuvent offrir une occasion à ces enfants d'apprendre l'anglais (aux États-Unis) s'ils parlent une autre langue à la maison, et d'apprendre les façons de parler et les manières privilégiées à l'école, y compris les interactions plus formelles qui se produisent dans la classe. Certains éducateurs[54] suggèrent que si l'on veut aider les enfants à réussir ultérieurement à l'école, il est peut-être plus efficace d'enseigner explicitement à l'enfant qui peut ne pas apprendre à la maison les routines du discours (comme répondre aux questions comme qui, quoi, comment, où, pourquoi et utiliser ces questions ainsi que la grammaire scolaire) que d'ignorer ou d'accepter des formes d'anglais qui peuvent nuire à leur réussite scolaire.[55] Cela ne signifie pas que le fait d'utiliser un dialecte autre que l'anglais scolaire devrait être considéré comme un risque d'échec. De nouvelles recherches indiquent que

pour les enfants afro-américains d'âge préscolaire, il y a une relation en forme de U entre la fréquence de l'utilisation des caractéristiques de l'anglais afro-américain (AAA) et le langage et l'alphabétisation émergente, y compris la conscience phonologique.[56,21,22] Les enfants qui utilisaient ces caractéristiques plus ou moins souvent faisaient preuve d'une alphabétisation émergente plus solide que les enfants d'âge préscolaire qui les utilisaient de façon modérée.

Au-delà des aptitudes langagières, des preuves nouvelles suggèrent que l'autorégulation précoce des enfants prédit la réussite scolaire[21,22] et que les pratiques parentales peuvent influencer son développement.[5,18] L'importance de l'autorégulation est bien établie pour les enfants plus âgés.[57] Cependant, les rôles que peuvent jouer les programmes d'accueil et d'éducation préscolaires et les stratégies éducatives pour le développement de l'autorégulation demeurent a être identifiés. Cependant, les enfants d'âge préscolaire qui obtiennent des résultats plus élevés à une tâche d'autorégulation qui demandait de changer de tâche ont fait preuve d'une croissance plus élevée en matière de vocabulaire, d'alphabétisation émergente et de mathématiques que ceux dont les résultats étaient moins élevés.[21,22] On a besoin de davantage de recherche dans ce domaine, surtout sur les façons d'améliorer l'autorégulation des enfants d'âge préscolaire en classe.

Bien que la recherche concernant particulièrement les *raisons* et la *façon* d'enseigner des éléments d'alphabétisation aux jeunes enfants soit récente, au cours des dernières années, on a plutôt bien démontré *les éléments* que les enfants devaient apprendre :[1,17]

1. Les lettres et les sons correspondant aux lettres en combinaison avec la conscience phonologique y compris la rime, la segmentation et la fusion phonémique.
2. L'apparition de la lecture
3. L'apparition de l'écriture
4. Les concepts mathématiques de base
5. Les aspects méta cognitifs de l'alphabétisation

Les enfants qui commencent leur première année avec de fortes aptitudes dans ces domaines apprennent mieux à lire que ceux qui ont des aptitudes plus faibles. Par exemple, dans un échantillon représentatif de la population, les enfants qui ont commencé la maternelle en connaissant déjà leurs lettres étaient plus forts en lecture à la fin de la première année que ceux qui ne les connaissaient pas[58] – un avantage important qui devrait les suivre pendant toute leur scolarité.[59] La conscience phonologique (par exemple, les rimes) est l'un des prédicteurs les plus

importants des habiletés ultérieures en lecture et c'est une compétence que l'on peut enseigner. Quand on l'enseigne en combinaison avec les lettres, cette compétence favorise des habiletés plus élevées en lecture.[60] Le fait de faire semblant de lire des histoires, l'apparition de la lecture, [4,61] et celui de faire semblant d'écrire, qu'on appelle aussi épellation inventée ou apparition de l'écriture,[62] sont aussi positivement associés avec l'alphabétisation précoce de l'enfant, comme la lecture dialogique. En réalité, la lecture dialogique (les enseignants ou les parents lisent des histoires avec les enfants de façon stimulante sur le plan cognitif) peut être enseignée aux parents et aux enseignants de façon efficace et se traduire par des aptitudes plus fortes en alphabétisation précoce.[63]

Le rôle de l'éducation implicite dans l'alphabétisation émergente, surtout la connaissance des lettres, la conscience phonologique et les autres concepts imprimés sont moins bien compris, mais les nouvelles recherches indiquent qu'une combinaison de stratégies centrées sur les enfants[64] et d'éducation implicite peut produire des résultats plus solides ensemble que séparément.[12] De plus, le contenu de cette instruction implicite semble avoir un impact différent sur l'alphabétisation émergente et la croissance de vocabulaire des enfants d'âge préscolaire selon les compétences qu'ils possèdent à leur entrée à l'école.[16] Dans cette étude, les enfants d'âge préscolaire dont les compétences en alphabétisation émergente et en vocabulaire étaient plus faibles ont manifesté une plus grande croissance quand ils interagissaient avec leur enseignant dans des activités qui ciblaient spécifiquement l'alphabétisation émergente (conscience phonologique, lecture partagée). Pour ceux qui avaient des compétences plus solides, une plus grande variété d'activités, à la fois explicites et implicites, ont soutenu leur alphabétisation émergente et la croissance de leur vocabulaire. De plus, plus ils passaient de temps à faire ces activités, plus leur alphabétisation émergente croissait, et inversement. La quantité de temps passé à jouer (art dramatique, cubes, etc.) prédisait leur croissance de vocabulaire de façon positive, surtout chez ceux dont les compétences en vocabulaire étaient faibles. Toutefois, le jeu n'a pas été associé avec la croissance de l'alphabétisation émergente. Les chercheurs ont également observé cette spécificité lors des interactions parent-enfant et de la lecture de livres.[65,66]

Chaque élément de l'alphabétisation émergente et du langage (connaissance des lettres, conscience phonologique, etc.) peut être enseigné en ayant recours a des activités ludiques comme faire semblant d'écrire une histoire, des jeux de mots et de rimes, la lecture partagée d'histoires, les jeux de chiffres, les casse-têtes et la poésie et en étant attentif aux attentes au

plan de l'autorégulation du comportement en classe. Les enfants qui commencent l'école avec un désavantage, avec de faibles aptitudes en vocabulaire et aucune expérience des lettres, de la lecture et des jeux de mots peuvent particulièrement bénéficier de telles activités.[16] Par exemple, les enfants qui participaient à *Head Start* et qui commençaient l'année scolaire avec un vocabulaire moins étendu développaient généralement des aptitudes plus fortes en alphabétisation quand leurs enseignants leur parlaient plus fréquemment des lettres, des sons des lettres, des rimes, quand ils jouaient à des jeux de mots, quand ils encourageaient les enfants à écrire leur nom[45] et quand ils avaient recours à l'épellation inventée.[62] Cependant, de telles conversations affectaient beaucoup moins l'augmentation de ces compétences quand les enfants commençaient l'année scolaire avec des aptitudes solides en vocabulaire. Pour ces enfants, un centrage plus fréquent sur les aspects méta cognitifs de l'alphabétisation comme les discussions à propos des livres d'histoires, des buts de la lecture et de l'écriture, des auteurs et l'acte d'écrire semblait relié à une augmentation plus élevée des aptitudes en alphabétisation précoce.[45] Ainsi, l'efficacité des stratégies d'éducation spécifiques peut dépendre des niveaux d'aptitudes initiales des enfants et des indicateurs de résultats investigués chez l'enfant.[16]

Ces types d'interactions entre l'enfant et l'éducation sont aussi évidents dans les premiers niveaux élémentaires.[67,68] Si l'on garde ceci présent à l'esprit, le terme programme de « grande qualité » peut être trompeur. En effet, ce qui peut être de grande qualité pour un enfant peut aussi se révéler inefficace et donc de mauvaise qualité pour un autre, dépendamment des objectifs du programme destiné aux jeunes enfants. Il serait plus utile d'employer le terme « efficace » plutôt que celui de « grande qualité ». Ceci favoriserait le centrage sur les indicateurs de résultats chez l'enfant plutôt que sur l'approche « taille unique » pour concevoir des programmes d'accueil et d'éducation préscolaires efficaces.

Conclusions et implications

Les programmes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants fournissent un soutien important à la réussite scolaire des enfants, des retours sur l'investissement mesurables pour la société et une stratégie évidente pour soutenir la diplomation, particulièrement pour les enfants à risque d'échec scolaire. Cependant, alors que l'efficacité des programmes destinés aux jeunes enfants est étroitement liée à chacun de ces bénéfices, les programmes inefficaces peuvent avoir un impact négatif sur la réussite scolaire des enfants. Les programmes efficaces destinés aux jeunes enfants prennent en compte les multiples facteurs qui influencent la réussite scolaire des enfants, y compris les parents, les enseignants, la maison et la classe. On a découvert de façon

cohérente que les programmes qui fournissent du soutien à deux générations (y compris l'enfant et le parent ou la personne qui prend soin de l'enfant) sont liés à la réussite scolaire.

Les stratégies efficaces comme le fait d'inclure et de conscientiser les parents, la lecture dialogique et les visites à domicile sont plutôt efficaces pour soutenir les compétences parentales, pour promouvoir la sensibilité parentale et les pratiques disciplinaires, ainsi que pour améliorer le cadre d'apprentissage à la maison. Les programmes destinés aux jeunes enfants qui sont les plus efficaces pour soutenir le développement du langage et de l'alphabétisation ainsi que les habiletés de base importantes pour la réussite scolaire sont ceux qui fournissent un cadre d'apprentissage linguistique riche, explicitement centré sur le développement de l'alphabétisation émergente, encourageant un discours stimulant sur le plan cognitif et un enseignement de l'alphabétisation précoce adapté aux besoins des élèves. Ces habiletés de base comprennent la connaissance des lettres et des relations entre les lettres et les sons, la conscience phonologique, les concepts mathématiques de base, l'apparition de la lecture et de l'écriture et la compréhension des objectifs de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Les nouvelles recherches indiquent que la stimulation des habiletés d'autorégulation de l'enfant peut constituer une autre stratégie importante pour améliorer la réussite scolaire. En général, les programmes d'accueil et d'éducation préscolaires efficaces sont un moyen particulièrement puissant de soutenir les familles et leurs enfants sur le chemin de la réussite scolaire et de la diplomation.

Références

1. Bowman BT, Donovan S, Burns MS. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
2. Barnett SW. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
3. Shonkoff JP, Meisels SJ, eds. *Handbook of Early Childhood Intervention.* 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press; 2000.
4. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998. Council NR, ed.
5. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
6. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2003;24(4):267-303.
7. Hallahan DP, Kauffman JM, Lloyd JW. *Introduction to learning disabilities*. 2nd ed. Boston, Mass.: Allyn and Bacon; 1999.
8. Jencks C, Phillips M. *The Black-White test score gap*. Washington, DC: Brookings Institute; 1998.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

9. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.
10. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost quality and outcomes study. *Merril Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.
11. Connor CM, Son S-H, Hindman AH, Morrison FJ. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* 2005;43(4):343-375.
12. Graue E, Clements MA, Reynolds AJ, Niles MD. More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives* 2004;12(72):1-38.
13. Brooks-Gunn J, Han W-J, Waldfogel J. Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: NICHD study of early child care. *Child Development* 2002;73(4):1052-1072.
14. Dickinson DK, Tabors PO. *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing; 2001.
15. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 1994;30(5):679-689.
16. Connor CM, Morrison FJ, Slominski L. Preschool instruction and children's literacy skill growth. In review.
17. Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest* 2001;2(2):31-74.
18. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
19. Kurdek L, Sinclair RJ. Pyschological, family, and peer predictors of academic outcomes in first- through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(3):449-547.
20. Li-Grining C, Pittman LD, Chase-Lansdale PL. Temperament and early childhood development: Individual differences among young children in low-income urban communities. Soumis pour plublication.
21. Cameron CE, McClelland MM, Jewkes AM, Connor CM, Farris CL, Morrison FJ. Touch your toes! Describing a behavioral measure of preschool self-regulation. In review.
22. McClelland MM, Cameron CE, Farris CL, Jewkes AM, Connor CM, Morrison FJ. Links between early self-regulation and vocabulary, literacy and math skills. In review.
23. Huttenlocher J, Haight W, Bryk A, Seltzer M, Lyons T. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology* 1991;27(2):236-248.
24. Huttenlocher J, Vasilyeva M, Cymerman E, Levine S. Language input and child syntax. *Cognitive Psychology* 2002;45(3):337-374.
25. Hart B, Risley TR. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1995.
26. Morrison FJ, Bachman HJ, Connor CM, eds. *Improving literacy in America: Guidelines from research*: Yale University Press; Sous presse.
27. McLoyd VC. Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist* 1998;53(2):185-204.
28. Tabors PO. *One child, two languages*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1997.
29. NICHD-ECCRN. Multiple pathways to early academic achievement. *Harvard Educational Review*. Sous presse.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE

30. Bachman HJ. How did we get here? Examining the sources of White-Black differences in academic achievement. In: Morrison FJ, Chair. Racial differences in academic achievement: When and why?. Communication présentée au: Biennial meeting of the Society for Research in Child Development; 1999; Albuquerque, NM.

31. Berlin LJ, Brooks-Gunn J, Spiker D, Zaslow MJ. Examining observational measures of emotional support and cognitive stimulation in Black and White mothers of preschoolers. *Journal of Family Issues* 1995;16(5):664-686.

32. TamisLeMonda CS, Bornstein MH, Damast AM. Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting* 1996;5(4):173-183.

33. Chase-Lansdale PL, Pittman LD. Welfare reform and parenting: Reasonable expectations. *Future of Children* 2002;12(1):167-183.

34. Gomby DS, Culross PL, Behrman RE. Home visiting: Recent program evaluations - Analysis and recommendations. *Future of Children* 1999;9(1):4-26.

35. Karoly LA, Kilburn MR, Bigelow JH, Caulkins JP, Cannon JS, Chiesa JR. *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview and application to the starting early starting smart program.* Santa Monica, Calif: RAND; 2001.

36. Smith K. *Who's minding the kids? Child care arrangements: Spring 1997.* Washington DC: U.S. Census Bureau; 2002.

37. Kamerman SB. Politiques de congé maternel, paternel et parental : impacts potentiels sur les enfants et sur leur famille.In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2003:1-4. Disponible sur le site: http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/KamermanFRxp.pdf. Page consultée le 15 mai 2003.

38. Barnett WS, Frede EC, Mobasher FH, Mohr P. The efficacy of public preschool programs and the relationship of program quality to efficacy. *Education Evaluation and Policy Analysis* 1987;10(1):37-49.

39. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start childrens developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-309.

40. Bryant DM, Peisner-Feinberg ES, Clifford RM. *Evaluation of public preschool programs in North Carolina*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina; 1993. ED373882.

41. 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.

42. Lee VE, Brooks-Gunn J, Schnur E, Liaw F-R. Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child Development* 1990;61(2):495-507.

43. Wasik BH, Ramey CT, Bryant DM, Sparling JJ. A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development* 1990;61(6):1682-1696.

44. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BH, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.

45. Connor CM. *Preschool children and teachers talking together: The influence of child, family, teacher, and classroom characteristics on children's developing literacy* [Dissertation]. Ann Arbor: Educational Studies, University of Michigan; 2002.

46. Morrison FJ, Connor CM. Understanding schooling effects on early literacy. *Journal of School Psychology* 2002;40(6):493-500.

47. Neuman SB. Social contexts for literacy development: a family literacy program. In: Roskos KA, Christie JF, eds. *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2000.

48. Smith MW, Dickinson DK. Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):345-366.

49. Dickinson DK. Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(3):323-346.

50. Dickinson DK, Smith MW. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 1994;29(2):105-122.

51. Buzzelli CA. The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1996;11(4):515-534.

52. Gleason JB. *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon; 1997.

53. Heath SB. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press; 1983.

54. Delpit L. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press; 1995.

55. Scarborough HS, Charity AH, Griffin D. Is unfamiliarity with "School English" (SE) related to reading achievement by African-American students? Communication présentée à: SSSR; June 2002; Chicago, Ill.

56. Connor CM, Craig HK. African American preschoolers' use of African American English and their emergent literacy development: A complex relation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*.In press.

57. Stone NJ. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 2000;12(4):437-475.

58. Catts HW. The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1997;28(1):86-89.

59. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder CO: Westview Press; 1997.

60. Bradley L, Bryant PE. Categorizing sounds and learning to read -- a causal connection. *Nature* 1983;301(3):419-421.

61. Sulzby E. Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly* 1985;20(4):458-481.

62. Lombardino LJ, Bedford T, Fortier C, Carter J, Brandi J. Invented Spelling: Developmental patterns in kindergarten children and guidelines for early literacy intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1997;28(4):333-343.

63. Whitehurst GJ, Epstein JN, Angell AL, Payne AC, Crone DA, Fischel JE. Outcomes of emergent literacy intervention in Head-Start. *Journal of Educational Psychology* 1994;86(4):542-555.

64. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2000. Available at: http://www.nap.edu/books/0309068363/html/. Accessed December 9, 2005.

65. Senechal M, LeFevre JA, Smith-Chant BL, Colton KV. On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology* 2001;39(5):439-460.

66. Senechal M, LeFevre JA, Thomas EM, Daley KE. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 1998;33(1):96-116.

67. Connor CM, Morrison FJ, Petrella JN. Effective reading comprehension instruction: Examining child by instruction interactions. *Journal of Educational Psychology* 2004;96(4):682-698.

68. Connor CM, Morrison FJ, Katch EL. Beyond the Reading Wars: exploring the effect of child - instruction interaction on growth in early reading. Soumis pourpublication.

©2014-2026 ABILIO | RÉUSSITE SCOLAIRE