

La présente revue de la littérature n'aurait pas été possible sans le soutien de l'UNICEF, Bureau Régional de l'Afrique de l'Ouest et Centrale.

Table des matières

Introduction	5
I. Education préprimaire, pauvreté et origine socioculturelle des enfants	11
Conditions socio-économiques et développement de l'enfant	11
Croyances relatives à l'éducation des enfants et modes de parentalité	16
II. Les effets à court, moyen et long terme de l'éducation préprimaire	19
Les effets de l'éducation préprimaire sur la réussite scolaire au primaire et le développement	19
Les effets à long terme de l'éducation préprimaire	27
III. Les conditions d'efficacité de l'éducation préprimaire	33
A propos de la qualité pédagogique dans les centres d'éducation préprimaire	33

Pour une éducation préprimaire de longue durée	55
La participation des familles à l'action éducative	61
IV. Synthèse générale	73
L'éducation préprimaire a-t-elle des effets positifs sur le parcours et les compétences scolaires ?	73
L'éducation préprimaire a-t-elle des effets positifs sur l'intégration sociale de l'adolescent et de l'adulte ?	74
Certains modèles d'action éducative sont-ils plus efficaces que d'autres ?	75
Les conditions de fonctionnement des centres préprimaires ont-elles un effet sur le développement ?	76
La formation et l'encadrement du personnel responsable jouent-ils un rôle dans le développement des enfants ?	77
Faut-il intégrer les familles dans l'action éducative et comment favoriser leur participation ?	78
Références bibliographiques	81

INTRODUCTION

L'éducation préprimaire¹ est régulièrement l'objet de vifs débats, notamment autour de deux problématiques : le rôle de la femme dans la société et la conception que

¹ D'emblée se pose un problème de terminologie. Faut-il parler d'éducation préprimaire ou préscolaire ? Il s'agit, comme l'indique le préfixe, d'une forme d'éducation qui se définit par son antériorité par rapport à une autre forme. Le qualificatif « préscolaire » qui est le plus souvent utilisé dans la littérature, notamment anglo-saxonne, signifie qu'il s'agit d'une forme d'éducation qui précède et se situe institutionnellement en dehors de l'école ; ce qui est le cas aux Etats-Unis. Cependant, en France et en Belgique, l'école maternelle est désormais intégrée à l'école obligatoire et il en va de même en Suisse avec les classes enfantines. Dans ce cas, le terme « préprimaire » est le plus adapté. Cependant, par delà cette différence qui est à la fois institutionnelle et culturelle, les deux termes renvoient à des formes d'éducation qui renvoient aux mêmes finalités : pour l'essentiel, préparer aux apprentissages de base (lire, écrire et calculer) sans les aborder nécessairement directement et former l'enfant au métier d'élève. C'est pourquoi, dans ce *Carnet*, nous considérons les deux termes comme synonymes.

l'on se fait de ce qui est souhaitable en matière d'éducation de jeunes enfants. Elle est également en cheville avec les mesures politiques prises pour lutter contre les effets de la pauvreté, mais aussi ceux liés aux inégalités sociales face à la réussite scolaire.

Dans les pays industrialisés, la seconde moitié du XX^e siècle s'est caractérisée par un vaste mouvement social pour l'égalité des hommes et des femmes. Le travail des femmes est devenu un élément crucial du fonctionnement économique. Cette évolution s'est accompagnée d'une redéfinition des rôles masculins et féminins qui tendent vers plus de complémentarité et d'interchangeabilité. Ces nouveaux modèles sociaux ont eu des retombées sur la demande de garde des enfants de moins de 6 ans.

Si cette évolution explique en partie l'accroissement de la demande en matière de préscolarisation, une enquête menée par l'*International Association of Evaluation* (IEA) à propos de l'éducation préscolaire dans le monde montrait déjà en 1989 que la réalité est bien plus complexe (Olmsted & Weikart, 1989). Dans des pays de plus en plus nombreux, le pourcentage de femmes qui travaillent est inférieur au taux de fréquentation d'un centre d'éducation préscolaire et de garde hors de la famille. Plus intéressant encore : lorsque l'on interroge les mères sur les raisons qui les poussent à conduire leur enfant dans un centre d'éducation préscolaire, certaines soulignent l'intérêt pour le développement psychologique de l'enfant, tandis que d'autres invoquent des

problèmes de garde. Comme il a pu être montré dans le cadre du projet préscolaire de l'IEA, dans les pays caractérisés par un taux élevé de fréquentation d'un centre d'éducation préscolaire, le pourcentage de mères soulignant la valeur éducative de ces structures d'accueil est élevé. A l'inverse, dans les pays caractérisés par un faible taux de fréquentation de ces centres, les mères qui y ont recours soulignent davantage leur problème de garde. Ainsi, dans un nombre croissant de pays, la croyance des parents dans la valeur éducative des centres d'éducation préscolaire s'affirme de plus en plus. La demande de structures d'accueil de qualité y est dès lors élevée. En revanche, dans d'autres pays, la confiance accordée aux centres d'éducation préscolaire est moindre et, lorsqu'en raison de leurs occupations professionnelles, les mères sont amenées à utiliser ces centres pour leur enfant, elles exposent leur problème de garde, suggérant par là que si elles pouvaient éviter d'y recourir, elles le feraient. D'une manière générale, les systèmes de croyances relatives à l'éducation des enfants semblent bien avoir une forte influence sur le rapport des familles aux structures d'éducation préprimaire.

Pour les spécialistes de l'enfance, l'importance des premières années de la vie en matière de développement psychologique, physique et social est une évidence depuis le début du XX^e siècle et même avant. L'œuvre de Piaget notamment, certains écrits de Bloom et de Hunt ont contribué à populariser l'idée que le développement cognitif des enfants dépend de la qualité des stimulations

reçues pendant la prime enfance. L'importance de l'hygiène dans les premières années de la vie est également largement reconnue. Cette conviction des spécialistes de l'enfance – désormais largement partagée par les responsables politiques – a contribué de façon importante au développement de dispositifs diversifiés de prise en charge des jeunes enfants.

Depuis l'émergence du concept d'éducation compensatoire et des programmes préscolaires associés, l'éducation préprimaire s'est également vue attribuer une fonction de préparation à l'instruction primaire. Cette fonction relève aujourd'hui de l'évidence ou du lieu commun. A nos yeux, c'est une spécificité qui influe fortement sur les recherches éducationnelles dans le domaine : de nombreuses études portent sur les effets à moyen et long terme de l'éducation préprimaire. Il s'agit en d'autres termes d'évaluer dans quelle mesure l'éducation préprimaire contribue à la réussite au primaire et/ou au secondaire, voire dans la vie professionnelle. Lorsqu'il s'agit d'enseignement primaire et secondaire, les effets sont mesurés en termes d'objectifs atteints ou d'apprentissages réalisés. Certes, dans ces domaines, il existe des recherches qui tentent d'appréhender les effets à long terme d'une scolarité réussie, mais ces études ne sont pas majoritaires.

Cette façon de considérer l'éducation préprimaire à l'aune de ses effets à moyen ou long terme a notamment été renforcée par le succès phénoménal du best-seller du docteur Dodson (1972), dont le titre exprimait l'entière

de la thèse : tout se joue avant 6 ans. Les choses, on le sait, sont bien plus complexes, comme le montrent les recherches américaines en matière d'éducation compensatoire destinée à compenser les handicaps socioculturels. Selon Gray (1974), on a eu trop longtemps tendance à croire que le fait de fréquenter un centre d'éducation préscolaire pouvait immuniser les enfants contre tout préjudice pendant la scolarité primaire et secondaire. Bref, jusqu'à la fin des années 1980, on avait tendance, selon cet auteur, à assimiler l'éducation préscolaire à un vaccin qui, inoculé à l'enfant, pouvait lui permettre de franchir toutes les épreuves scolaires ultérieures.

Aujourd'hui, on tend à dépasser des oppositions radicales et exagérées. Sans doute était-il bon de crier que tout se joue avant 6 ans lorsque l'opinion publique et les responsables politiques se souciaient peu de l'éducation des jeunes enfants. L'importance des premières années étant reconnue par tous, on peut de façon plus juste souligner qu'un milieu riche en stimulations éducatives est important à tous les âges du développement psychologique. Il n'y a donc aucune raison de négliger l'éducation préscolaire, mais il ne faudrait pas non plus lui faire porter le poids total de la réussite ou de l'échec de l'entreprise éducative. Une éducation préscolaire de qualité doit s'articuler avec une éducation primaire et secondaire de qualité.

CHAPITRE 1

ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE, PAUVRETÉ ET ORIGINE SOCIOCULTURELLE DES ENFANTS

Conditions socio-économiques et développement de l'enfant

Le lien entre pauvreté et déficits de développement est largement documenté par la littérature de recherche. Se basant principalement sur des études américaines, Ryan, Fauth et Brooks-Gunn (2006) indiquent qu'un retard de développement assez général caractérise la plupart des enfants vivant dans des conditions de pauvreté. Celles-ci se définissent par le manque de ressources financières et matérielles des parents de ces enfants ; elles se concrétisent par une nourriture déficiente et/ou de pauvre qualité, des conditions d'hygiène rudimentaires, un accès difficile sinon inexistant aux soins, un habitat de mauvaise qualité et des vêtements en nombre limité et souvent en piteux état.

Se basant sur une étude de Duncan, Yeung, Brooks-Gunn et Smith (1998), Ryan *et al.* (2006) soulignent que

les enfants de 0 à 5 ans sont particulièrement vulnérables en situation de pauvreté. Se pose alors la question de savoir s'il est possible de préciser si, pendant les cinq premières années de vie, il existe une période (ou un âge) particulièrement vulnérable. A ce sujet, les résultats des recherches sont nuancés. Plus précisément, ils dépendent de la mesure de pauvreté utilisée. En effet, il est possible de recourir directement à des indicateurs économiques ou à des indicateurs impliquant le niveau d'éducation de la mère, sa situation matrimoniale et/ou professionnelle. Considérant les diverses recherches disponibles aux Etats-Unis, Ryan *et al.* (2006) rapportent que :

- le faible niveau d'éducation de la mère et sa situation matrimoniale (mère célibataire) affectent négativement le développement dès le plus jeune âge ;
- le manque de ressources influe sur le développement à partir de l'âge de 2 ans.

Par ailleurs, les recherches indiquent que la pauvreté engendre des effets négatifs d'autant plus importants que la paupérisation de la famille est grave et qu'elle perdure. Ayant distingué cinq niveaux économiques (pauvreté profonde, pauvreté, proche de la pauvreté, classe moyenne et classe prospère), Smith, Brooks-Gunn et Klebanov (1997) mettent en évidence une liaison non linéaire entre pauvreté et développement cognitif : les effets négatifs sont particulièrement marqués pour les enfants vivant en situation de grande pauvreté. Notons d'emblée que les programmes d'éducation préprimaire

semblent avoir peu d'effets sur cette catégorie d'enfants (cf. Ryan *et al.*, 2006).

Deux modèles conceptuels sont invoqués par ces auteurs pour tenter d'expliquer comment la pauvreté engendre ses préjudices. Ces deux modèles ne s'excluent pas ; au contraire, ils semblent complémentaires.

1. Le *Family Stress Model* (Conger, Rueter & Elder, 2000) suppose que la pauvreté crée un état de stress chez les parents obnubilés par les questions de survie. Cette préoccupation constante monopolise les ressources attentionnelles des parents ; les interactions avec l'enfant passent alors au second plan et se révèlent de faible qualité, voire franchement négatives et ce d'autant plus que le stress des parents les rend irritables. Les conditions de pauvreté s'apparenteraient à un état de crise permanente. Or, les recherches révèlent des effets secondaires de ces crises sur la qualité des relations parents-enfants (régression des interactions chaleureuses et ludiques, augmentation des relations avec agressions verbales et des punitions). Plus précisément, les parents se montrent davantage réactifs que proactifs : fixant moins de limites aux enfants, ils sont confrontés à davantage de débordements des enfants auxquels ils réagissent par des punitions.

Dans ce modèle, la stabilité émotionnelle des parents constitue une variable médiatrice essentielle. Ainsi, comme l'ont montré Cooper et Conger (2000, cités par Ryan *et al.*, 2006), la pauvreté n'a quasiment pas d'effet délétère dans les familles où les parents résistent à l'état

de manque de ressources et manifestent un pattern émotionnel stable. Pareille réaction dépend non seulement des caractéristiques personnelles des parents, mais aussi du support social dont ceux-ci peuvent bénéficier (Ryan *et al.*, 2006). Plus généralement, plus le réseau social dont peuvent bénéficier les parents est dense et *supportive*, moins les effets du stress lié à l'état de pauvreté se font sentir.

2. Le *Investment Model* (Becker & Thomes, 1986) postule simplement que le manque de ressources, caractéristique de l'état de pauvreté, empêche les parents d'offrir les opportunités de soins, de nourriture et de stimulations propices à un bon développement psychologique. Précisément, le manque de ressources affecte la qualité de l'environnement familial (*home environment*) et du voisinage (*neighbourhood-level impacts*) ainsi que la possibilité d'avoir accès à des services de garde, d'hygiène et de soins de qualité (*child care, child health and nutrition*).

Le manque de ressources affecte en premier lieu la santé de l'enfant. Les enfants qui naissent de parents pauvres se singularisent par un poids à la naissance inférieur à la moyenne ; cette infériorité est, dans certains cas, pathologique. Ce déficit, présent dès la naissance, se transforme souvent en un handicap qui va marquer toute la croissance de l'enfant : en moyenne, les enfants pauvres ont une taille inférieure à la normale et il en est de même du rapport poids/taille (Ryan *et al.*, 2006). Par ailleurs, de nombreuses études ont mis en évidence une

corrélation entre ces différents paramètres (poids à la naissance, taille, rapport poids/taille) et le Quotient Intellectuel (QI) (e.g., Goldstein, 1990, cité par Ryan *et al.*, 2006²). Plus généralement, on peut considérer sur la base des études recensées par Ryan *et al.* (2006) que les enfants pauvres sont en moins bonne santé que la moyenne ; cet état rejaillit sur leur développement cognitif mais aussi socio-émotionnel (voir aussi Garcia, Pence & Evans, 2008). Il est donc logique que les interventions consistant à apporter un supplément nutritionnel – en particulier de 0 à 2 ans – aient des effets positifs non seulement sur l'état de santé des enfants pauvres, mais aussi sur leur développement cognitif et leur réussite à l'école (Li, Barnhart, Stein & Martorell, 2003).

La qualité de l'environnement familial est également affectée négativement par la pauvreté : non seulement les enfants pauvres disposent de moins de jouets, de livres et de matériels éducatifs, mais ils sont aussi moins stimulés par leurs parents (Ryan *et al.*, 2006). Ceci peut s'expliquer à la fois par l'état de stress des parents (cf. *Family Stress Model*) et le niveau d'éducation des mères. De surcroît, le voisinage est moins sûr et moins *supportive* : l'enfant pauvre trouve moins d'opportunités de stimulations positives chez ses amis et dans les familles de ceux-ci. Enfin, il est fréquent de constater que les enfants pauvres fréquentent moins, en moyenne, les

² Selon cette étude, les problèmes de santé des enfants rendent compte de 20% de la variance du QI.

programmes d'éducation préprimaire et, lorsqu'ils le font, ils se trouvent souvent dans des centres de moindre qualité (Eurydice, 2009 ; Ryan *et al.*, 2006).

Croyances relatives à l'éducation des enfants et modes de parentalité

Par systèmes de croyances relatives à l'éducation des enfants, il faut entendre, selon Leseman (2009) :

les idées – souvent d'inspiration religieuse – sur la nature des enfants, sur leur apprentissage et leur développement, sur les stades de développement (par exemple, l'âge auquel les enfants sont censés, du point de vue des parents, maîtriser telle ou telle aptitude cognitive, affective ou sociale), sur les rôles mutuels des parents et des éducateurs dans l'éducation et le développement des enfants, ainsi que sur des valeurs plus spécifiques telles que l'importance de la littératie et des résultats scolaires (p. 20).

Faisant référence aux travaux de Palacios, Gonzaléz, et Moreno (1992) ainsi qu'à ceux de Triandis (1995), Leseman (2009) rappelle que l'on peut distinguer les croyances « collectivistes traditionnelles » et les croyances « individualistes modernes ». Le premier système de croyances se caractérise principalement par le fait que les intérêts de l'enfant sont subordonnés aux intérêts de la famille et de la communauté locale. Dans cette conception, la tradition, l'obéissance et le respect des adultes et des autorités sont des valeurs faîtières. Ces croyances sont associées à des modes de parentalité autoritaires. En ce qui concerne le développement des

enfants, les attentes ne sont pas précoces, notamment eu égard à l'âge auquel les enfants sont censés atteindre la maturité psychologique. Les croyances « individualistes modernes » se situent en quelque sorte à l'opposé. La curiosité, l'indépendance affective, la ténacité, la compétitivité et l'excellence intellectuelle et artistique y sont fortement valorisées. Les modes de parentalité qui y sont associés sont à la fois autoritaires et permissifs. Quant aux attentes relatives au développement de l'enfant, elles sont précoces. Toujours selon Leseman (2009), bien qu'il apparaisse que les parents peuvent avoir des croyances antagoniques concomitantes, diverses études suggèrent que les parents de milieux urbains, de niveaux d'éducation et de statut socio-économique élevés, expriment massivement des croyances individualistes modernes. À l'opposé, les parents autochtones peu scolarisés et les parents immigrés, de statut socio-économique moins élevé, adhèrent principalement aux croyances traditionnelles.

Le type de croyances auxquelles les parents (mais également les éducateurs, cf. Burchinal & Cryer, 2003) adhèrent est important pour le développement de l'enfant. Des études de Palacios *et al.* (1992) ainsi que de Stoolmiller, Patterson et Snyder (2000) révèlent des corrélations entre les croyances des parents et des indicateurs tels que le QI, le développement psychologique et la réussite scolaire : les croyances individualistes sont corrélées positivement à ces indicateurs à l'inverse des croyances collectivistes traditionnelles.

Toutefois, Leseman (2009) relève que le sens de l'effet des croyances semble fluctuer en fonction de paramètres sociétaux. Ainsi, il note que Okagaki et Frensch (1998) ont observé des corrélations positives avec la réussite scolaire des croyances traditionnelles et de l'autoritarisme des parents dans les communautés asiatiques américaines, et dans une moindre mesure latino-américaines (mais pas africaines américaines) aux Etats-Unis. Il fait l'hypothèse que, dans ces communautés, les croyances traditionnelles s'intègrent dans un contexte de cohésion familiale et de familles étendues, marqué par un sens affirmé de l'identité culturelle et par une situation économique relativement aisée ; ces croyances collectivistes seraient en harmonie avec les valeurs et le fonctionnement sociétal général.

Bien qu'il semble logique de considérer que les croyances des parents influent sur le développement des enfants, il reste difficile de conclure à partir des études disponibles. De nouvelles recherches semblent nécessaires.

CHAPITRE 2

LES EFFETS À COURT, MOYEN ET LONG TERME DE L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE

Les effets de l'éducation préprimaire sur la réussite scolaire au primaire et le développement

La réussite scolaire des enfants socialement défavorisés

Plusieurs études américaines ont été réalisées dans les années 1970 suite au mouvement d'éducation compensatoire. Ce mouvement poursuivait l'objectif de soutenir les enfants de milieux socio-économiques défavorisés dans leur scolarité par une action éducative dans des centres d'accueil et dans les familles des enfants. Il fournit un terrain de prédilection pour l'évaluation des effets d'une intervention éducative précoce sur la réussite scolaire. Les critères d'efficacité généralement retenus dans les études sont le maintien dans l'enseignement ordinaire (vs l'entrée dans l'enseignement spécial) et la promotion (vs le redoublement). Ces critères indiquent de manière

concrète et rigoureuse si l'enfant obtient des performances acceptables au sein de l'institution éducative (Lazar, 1977).

Ces études ont été rassemblées et comparées dans le cadre du *Consortium for Longitudinal Studies* (CSR, 1985). L'analyse des données révèle un effet tangible des programmes d'éducation préscolaire qui, dans le cadre du mouvement d'éducation compensatoire, avaient pour cible les enfants de milieux sociaux défavorisés. L'intervention réduit le nombre d'élèves contraints au passage dans l'enseignement spécial et diminue le taux de redoublement. Sur la base de ces données, Lazar (1977) conclut que les programmes d'éducation préscolaire peuvent améliorer les aptitudes des enfants de milieux économiquement pauvres à rencontrer les exigences de l'école. Mais quelles sont ces aptitudes ? Les chercheurs impliqués dans le *Consortium for Longitudinal Studies* précisent que si la fréquentation d'un programme d'éducation préscolaire influence favorablement le quotient intellectuel des enfants, cette influence est de courte durée (deux ou trois ans). Une série d'études évaluant le programme *Head Start* confirme cette analyse (CSR, 1985). Après un an, les différences entre les enfants qui ont participé au programme et ceux qui n'y ont pas participé continuent d'être significatives pour les critères de rendement scolaire. Par contre, après deux ans, il n'y a plus de différences du point de vue des aptitudes intellectuelles.

Toutefois, le QI à 6 ans détermine de façon importante les performances scolaires futures, établies par l'évitement du passage dans l'enseignement spécial. Pour les auteurs du *Consortium for Longitudinal Studies*, on peut donc penser que l'intervention préscolaire influence les compétences intellectuelles des enfants pendant une période critique : celle de l'entrée à l'école. Ensuite, ce sont d'autres facteurs qui prennent le relais et expliquent la réussite scolaire. Afin de comprendre le mécanisme par lequel l'éducation préprimaire influe sur la réussite scolaire ultérieure, Lazar et Darlington (1979) prennent non seulement en considération les effets à court terme de l'éducation préprimaire sur les capacités intellectuelles des enfants (souvent mesurées par le QI), mais aussi son impact sur les familles. Ceci les conduit à formuler une hypothèse de nature transactionnelle : l'éducation préprimaire a un impact sur le fonctionnement intellectuel à l'entrée à l'école. Ensuite, d'autres variables qui expliquent la réussite scolaire sont à leur tour influencées par cet impact : la motivation à réussir, les attitudes en classe, les perceptions et les aspirations des parents.

Schweinhart et Weikart (1985, 1993, 1997), auteurs de la *Perry Preschool Longitudinal Study*, confirment cette hypothèse et la précisent. Selon leur modèle, l'éducation préprimaire influence les aptitudes cognitives à court terme à l'entrée de l'école primaire et ces aptitudes ont une incidence sur les conduites et les aspirations des enfants. Les liens entre ces dernières et la

réussite scolaire sont ensuite déterminés de la façon suivante : l'attitude positive développée par l'enfant est renforcée par son entourage qui le soutient et le conduit au succès scolaire. L'éducation préprimaire n'a pas d'effets à long terme en soi, mais fonctionne comme un élément de base qui affecte la dynamique entre l'enfant et l'enseignant, les pairs, mais aussi la famille. En augmentant les habiletés cognitives nécessaires à l'entrée au primaire, l'éducation préscolaire aide les enfants à se construire un rôle conduisant à la réussite scolaire. Et elle conduit les autres (éducateurs, parents, pairs) à développer et à communiquer des attentes qui maintiennent et renforcent les enfants dans ce rôle. Les aspirations, les performances et le soutien social et familial sont trois facettes d'une interaction dynamique entre l'individu et son entourage.

La réanalyse par Reynolds, Ou et Topitzes (2004) du projet *Chicago Child-Parent Centers* est, à cet égard, intéressante. Ces chercheurs ont mis en évidence que de nombreux facteurs intermédiaires jouent un rôle dans la traduction des effets à court terme en résultats à long terme du programme d'éducation préprimaire fréquenté à l'âge de 5 et 6 ans. Ces facteurs sont de deux ordres : familial et lié aux attitudes des enfants et, plus particulièrement, à la façon dont ils abordent le primaire. Ils montrent que le soutien aux familles contribue à la durabilité des effets cognitifs initiaux, car ce soutien a notamment pour conséquence de réduire la maltraitance envers les enfants ainsi que les changements d'établissements entre

les âges de 4 et 12 ans. Le soutien parental a aussi pour effet d'accroître la participation des parents à la vie scolaire. Par ailleurs, comme dans les recherches de Schweinhart et Weikart (1985, 1993, 1997), l'amélioration des capacités cognitives des enfants qui ont bénéficié du programme se traduit par une meilleure adaptation en classe ainsi que par un intérêt accru pour l'école, ce qui débouche sur un moindre taux de décrochage et de redoublement. Enfin, les bonnes performances scolaires au primaire favorisent la transition vers un établissement d'enseignement secondaire de bonne qualité et par de bons résultats scolaires au secondaire, ce qui se traduit finalement par un plus faible taux de délinquance juvénile à l'âge de 18 ans.

Ce schéma explicatif est indirectement confirmé par des études plus récentes (McClelland, Acock & Morrison, 2006). Ces chercheurs ont montré qu'une éducation préprimaire de qualité influe positivement sur la réussite scolaire mesurée à la fin de l'école primaire, ceci par le biais d'un effet sur une série de paramètres cognitifs (développement du langage, performances en lecture, écriture, mathématiques et sciences) ainsi que sur les aptitudes socio-affectives des jeunes enfants en lien avec l'apprentissage (en particulier l'autorégulation et la sociabilité). Le concept clef est ici celui d'autorégulation, concept qui renvoie au contrôle volontaire des émotions positives et négatives. Or, comme le soutient l'approche du *self-regulated learning* (Boekaerts, 1997 ; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000), le contrôle des émotions est

une composante essentielle de tout comportement adaptatif ; il intervient clairement dans les apprentissages scolaires.

Si l'éducation préprimaire a des effets bénéfiques pour les élèves de milieux défavorisés, il faut préciser qu'elle est bénéfique pour tous les élèves. Toutefois, le rapport Eurydice (2009) confirme un constat déjà ancien : les enfants de familles défavorisés, faute de moyens, fréquentent les services de moins bonne qualité. La gratuité des services éducatifs est une question vive, en particulier en ce qui concerne les enfants dits à risques. En soi, il y a une contradiction à miser sur l'éducation préprimaire pour lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire tout en sollicitant la contribution financière des parents.

La motivation et les conduites scolaires

Si les premières études sur les effets de l'éducation préprimaire ont pris comme critère d'évaluation le QI et les performances académiques, la capacité de l'enfant à mobiliser ses aptitudes intellectuelles apparaît plus fondamentale encore que ses compétences pures, évaluées hors contexte. Pour Beller (1983), l'existence de couches défavorisées dans la société ne reflète pas tant un défaut de développement intellectuel que des lacunes dans l'utilisation de leurs compétences. Dans cette perspective, Beller a examiné l'impact de la scolarisation sur le développement socio-émotionnel et la motivation, sur la base des travaux du *Consortium for Longitudinal Studies*. Les enfants concernés proviennent de milieux

sociaux très défavorisés. Du point de vue de la motivation, les enfants qui ont bénéficié d'une expérience préprimaire sont moins inhibés que les autres à l'entrée en 1^{re} primaire. Ils expriment davantage leur besoin d'aide, de reconnaissance et de contact. Ils sont motivés à agir de façon autonome. Pour une série de variables (e.g., maturité du jugement moral, motivation), les effets sont plus importants chez les filles que chez les garçons. L'auteur explique cette différence par le fait que les mères noires américaines de familles socialement défavorisées tendent à assumer le rôle de chef de famille. De plus, ces mères soutiennent plus les filles en âge préscolaire que les garçons. Pour Beller (1983), l'enfant profite davantage de l'expérience préscolaire s'il vit dans une famille qui le soutient et le renforce dans sa motivation.

L'importance des variables socio-affectives est aussi confirmée par une étude de Schweinhart et Weikart (1997). Ces chercheurs ont comparé le programme développemental-constructiviste *High/Scope* à deux autres programmes dont l'un d'orientation instructionniste visant l'acquisition des compétences de base et l'autre privilégiant la maturation et caractérisé par les chercheurs de « laisser faire ». Les effets à court terme des deux premiers programmes – le programme *High/Scope* et le programme instructionniste – sont équivalents et largement supérieurs au troisième qui s'est avéré le moins efficace à tous égards. A long terme, c'est le programme *High/Scope* qui se caractérise par les bénéfices les plus grands. Les enfants ayant suivi ce programme

manifestent une meilleure autorégulation, une attitude plus positive vis-à-vis du travail, une motivation renforcée et une meilleure adaptation sociale et comportementale. Schweinhart et Weikart (1997) attribuent à ces variables médiatrices des effets sociaux supérieurs (e.g., une moindre délinquance et une plus grande indépendance économique) au début de l'âge adulte. Ces effets sont similaires à ceux observés dans le cas du *Perry Preschool Project*, programme prédécesseur du *High/Scope*.

Dans la revue de questions réalisée pour Eurydice, Leseman (2009) explique la supériorité des programmes qui privilégient le développement par leurs effets sur les aptitudes socio-affectives, l'autorégulation et la motivation intrinsèque des enfants. Selon ce chercheur, différents types d'aptitudes et de compétences peuvent s'avérer utiles aux différentes étapes du parcours scolaire. Parmi elles, il épingle une série de compétences de base dans le domaine de la littératie (la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit, les stratégies fondamentales de calcul, les concepts de chiffre et de quantité, ainsi que le vocabulaire scolaire de base). Il souligne également l'importance des aptitudes socio-affectives, dont l'autorégulation, la motivation intrinsèque vis-à-vis de l'apprentissage et la capacité à coopérer avec les autres élèves. Ces dernières variables sont, selon lui, toujours d'importance, tout particulièrement lorsque les enfants se trouvent, au primaire, face à des exigences croissantes d'apprentissage

autodirigé, de résolution de problèmes et de travail indépendant et coopératif.

Les effets à long terme de l'éducation préprimaire

Dès 1993, Schweinhart et Weikart présentent une estimation des coûts sociaux (santé, scolarité, système juridique, dédommagements des victimes d'agression...) et concluent que pour chaque dollar investi dans le programme préscolaire, 7,16 dollars retournent au trésor public. Depuis, d'autres analyses coût-bénéfices sont venues confirmer cette assertion (Belfield, Nores, Barnett & Schweinhart, 2006 ; Masse & Barnett, 2002 ; Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2002). Les bénéfices des interventions préprimaires s'expliquent par les effets indirects de la meilleure intégration scolaire et sociale des enfants qui en ont bénéficié : la meilleure intégration scolaire se traduit à l'adolescence par moins de tabagisme et des taux plus faibles de grossesse et, à l'âge adulte, la meilleure insertion sociale se traduit par une plus grande autonomie financière et, partant, une moindre dépendance vis-à-vis de l'aide sociale (e.g., Gorey, 2001). C'est notamment en se basant sur ce type d'analyses que Heckman, lauréat du prix Nobel d'économie, affirmait en 2006 que l'un des rares moyens politiques pour améliorer les perspectives sociales et économiques des groupes désavantagés et, partant, de la société dans son ensemble, consistait à investir massivement dans des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Une des variables les plus fréquemment retenues pour expliquer la carrière scolaire et la poursuite ou l'abandon des études au niveau supérieur est le redoublement. De nombreuses recherches confirment les effets négatifs du redoublement sur le développement personnel, les apprentissages scolaires et les résultats académiques ultérieurs (Crahay, 2007). Or, les recherches portant sur les effets de l'éducation préprimaire montrent que celle-ci, en optimisant la préparation cognitive des enfants, les aide à aborder l'enseignement primaire dans de meilleures conditions que s'ils n'en avaient pas bénéficié. Il convient néanmoins de discuter l'amenuisement maintes fois observé des effets scolaires de l'éducation préprimaire sur le moyen et le long terme. Selon Leseman (2009), une des explications est que les enfants qui ont bénéficié de ce type d'intervention sont susceptibles, par le fait même qu'ils sont issus de milieux socio-économiques défavorisés, de fréquenter des écoles primaires de moindre qualité, où la composition de la population d'élèves est moins favorable sur le plan socio-économique. Ces effets d'agrégation pour désigner les regroupements au sein des écoles et/ou des classes des élèves de même origine sociale ou ethnique et de même niveau scolaire sont aujourd'hui bien connus (Crahay & Monseur, 2006 ; Monseur & Crahay, 2008) et ils sont préjudiciables aux élèves des minorités.

Les revues de questions récentes (Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005 ; Gorey, 2001) mettent également en évidence les bénéfices des programmes com-

binés sur le plan social et socio-économique, notamment une moindre délinquance, un moindre besoin de soins médicaux et d'aide sociale, ainsi que des taux d'emploi et des niveaux de revenu plus élevés. Ces effets interviennent en faveur de l'éducation préprimaire dans les analyses coûts-bénéfices. La réanalyse par Reynolds *et al.* (2004) du projet *Chicago Child-Parent Centers* confirme ces résultats : les effets positifs du programme sur les capacités cognitives des enfants se répercutent sur leur réussite au primaire qui, elle-même, se répercute sur le choix d'un établissement secondaire de bon niveau et se traduit, *in fine*, par un plus faible taux de délinquance juvénile à l'âge de 18 ans.

Schweinhart et Weikart (1985, 1993, 1997) font l'hypothèse que la personne qui s'investit dans sa scolarité et qui est renforcée dans cet investissement est évidemment la plus susceptible d'atteindre les objectifs scolaires et d'être performante du point de vue scolaire. Ensuite, le succès scolaire se transforme en une réussite dans la vie. Comme l'enfant a été performant à l'école, l'adulte est performant dans sa vie sociale et professionnelle. L'analyse des conduites des enfants suivis par l'étude longitudinale (*Perry Preschool*) alors qu'ils ont 15 ans ne révèle pas une amélioration particulière des comportements scolaires (arrivées tardives, tricheries...) chez les enfants qui ont fréquenté un centre préscolaire. Par contre, elle indique une diminution des punitions avec retenue en classe. Par ailleurs, les taux d'abandon dans l'enseignement supérieur sont de 18% plus bas pour les

groupes ayant bénéficié d'une éducation préprimaire. Ces résultats sont confirmés par deux autres études (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Effets de l'éducation préprimaire sur les taux d'abandon dans l'enseignement supérieur

Etudes	Groupe programme	Groupe contrôle	p
<i>Rome Head Start</i> (âge : 20 ans)			
Orientation vers l'enseignement spécial	11	25	.019
Redoublement	51	63	-
Abandon au niveau des « high school »	50	67	.042
<i>Perry Preschool</i> (âge : 19 ans)			
Orientation vers l'enseignement spécial	37	50	-
Redoublement	35	40	-
Abandon au niveau des « high school »	33	51	.034
<i>Early Training</i> (âge : 18 ans)			
Orientation vers l'enseignement spécial	3	29	.004
Redoublement	53	69	-
Abandon au niveau des « high school »	22	43	.079

Schweinhart et Weikart (1993) ont publié des données sur le devenir des participants du *Perry Preschool Project*, alors qu'ils ont atteint l'âge de 27 ans. Les mesures montrent surtout un effet sur la responsabilité sociale. Seulement 7% des bénéficiaires du programme préscolaire ont connu 5 arrestations ou plus, pour 37% des personnes qui n'en ont pas bénéficié. Un effet positif est également observé lorsqu'on prend en considération d'autres paramètres comme les revenus, la propriété, ou l'utilisation de services sociaux.

Les effets de l'éducation préprimaire se manifestent donc bien au-delà de l'école primaire et sur des aspects variés, tels que la réussite scolaire mais aussi différentes facettes de l'intégration sociale. Cela ne signifie pas que cet impact positif sur la vie de l'adolescent et de l'adulte ait un effet direct. Bien d'autres facteurs entrent en jeu et il serait erroné de conclure immédiatement que tout se joue avant 6 ans. Notamment, et comme nous l'avons vu précédemment avec Schweinhart et Weikart, l'éducation préprimaire engendre des effets à long terme, dans la mesure où elle affecte également la motivation des enfants et influence la qualité des interactions dont l'enfant bénéficiera au cours des années d'enseignement primaire et secondaire.

CHAPITRE 3

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE

Dans les sections précédentes, nous avons montré que l'éducation préprimaire améliore les compétences intellectuelles des enfants et, à moyen et long terme, leur insertion sociale et professionnelle. L'éducation préprimaire modifie les perceptions de l'entourage de l'enfant quant à son potentiel. En retour, ces perceptions déterminent l'entourage à soutenir favorablement l'enfant dans ses apprentissages. La qualité de l'offre éducative joue également un rôle dans ce processus.

A propos de la qualité pédagogique dans les centres d'éducation préprimaire

La taille des groupes et le ratio adultes/enfants

Il est logique de considérer que c'est la qualité de l'action éducative qui détermine en priorité les effets de l'éducation préprimaire. Dans la foulée, on suppose que la taille des groupes et/ou le ratio adultes/enfants influent

sur la qualité de l'action éducative. Palmerus (1990) a examiné dans quelle mesure les variations dans le contenu et les types d'activités ainsi que dans les interactions sociales parmi l'équipe éducative sont liées au ratio adultes/enfants. En Suède, le ratio idéal est de 3 adultes pour 15 enfants, mais l'auteur a relevé quelques situations où le nombre d'enfants par adulte augmentait de 4 unités. Les résultats sont résumés sous la forme d'un modèle qui articule les différentes variables contribuant à la qualité de l'accueil. Plus les personnes chargées de l'accueil sont nombreuses, plus la proportion d'activités éducatives augmente et plus celle des soins diminue. Les éducateurs organisent alors ces activités en groupes de quelques enfants. Au contraire, lorsque le nombre d'enfants par adulte s'élève, les initiatives verbales adressées par l'enfant à l'adulte diminuent et le nombre d'initiatives des adultes vers les enfants augmentent. Ce modèle indique également que le ratio adultes/enfants ne permet pas seul de déterminer la qualité de l'accueil. Il importe que le personnel soit en accord sur les objectifs et les méthodes de travail pour envisager différents modes de collaboration.

L'étude de Bruner (*The Oxford Preschool Research Project*, 1980) souligne également l'importance du ratio adultes/enfants. Les ratios adultes/enfants examinés par Bruner sont classés en deux catégories : celle des ratios d'un adulte pour 8, 9 ou 10 enfants et celle des ratios élevés d'un adulte pour 5, 6 ou 7 enfants. Plus le ratio est élevé, plus la proportion de temps passé dans des activi-

tés de jeu élaboré est grande et plus il y a de discussions entre les enfants et les adultes. La taille du groupe influence aussi les activités observées. Bruner distingue deux catégories de groupes : ceux qui accueillent moins de 26 enfants et ceux qui en accueillent plus. La différence la plus marquée se situe dans la proportion de jeux élaborés (jeux avec du matériel structuré, ateliers artistiques, constructions à petite échelle). On en trouve 70% dans les plus petits groupes, pour 50% dans les grands groupes.

Dans sa synthèse sur la qualité de l'accueil du jeune enfant, Clarke-Stewart (1987) fixe la limite inférieure à un adulte pour douze enfants (pour les plus âgés, 6-7ans) et la limite supérieure pour la taille du groupe à 25 enfants. Dans les classes maternelles qui accueillent entre 20 et 25 enfants pour une institutrice, les difficultés engendrées par ce ratio très bas peuvent être compensées par une organisation de la classe en petits groupes d'enfants davantage autonomes.

Dans sa revue de la littérature, Leseman (2009) conclut également que des interactions de grande qualité sont plus fréquemment observées dans les classes où le ratio enfants/personnel est faible. A cet égard, il se base notamment sur les études de Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995), NICHD (2002), Phillips, Mekos, Scarr, McCartney et Abott-Shim (2000). Il faut noter que ces études concluent principalement à l'efficacité d'un pattern de variables incluant non seulement le ratio enfants/personnel, mais aussi le niveau de forma-

tion des éducateurs/enseignants, leur salaire, la stabilité des équipes ; nous reviendrons plus loin sur cette question. Notons que, parmi celles citées par Leseman (2009), l'étude la plus précise concernant l'effet du ratio enfants/personnel et de la taille des groupes est celle de Phillips *et al.* (2000) : l'effet du ratio enfants/adultes se manifeste pour tous les groupes d'âge, tandis que celui de la taille des groupes s'observe chez les nourrissons et les tout-petits uniquement.

Il faut regretter que les recherches sur les effets de la taille des groupes et du ratio enfants/adultes sur la qualité de l'éducation préprimaire ne prennent pas en compte d'autres facteurs relatifs à l'organisation des groupes d'enfants. La composition du groupe, par exemple, est une dimension importante. Certaines structures rassemblent des enfants majoritairement issus de milieux pauvres ou de minorités ethniques, alors qu'ailleurs, l'hétérogénéité ethnique et sociale est un fait. De même, certaines structures rassemblent des enfants d'âges très différents, alors que d'autres optent pour une structure plus homogène. L'effet de ces variables mériterait d'être étudié. Parallèlement, il serait intéressant de diversifier la variable dépendante ou le critère de qualité pris en considération (e.g., gestion du temps ou organisation des activités éducatives, Delhaxhe, 1991).

Quoiqu'il en soit des lacunes des recherches existantes, il semble que l'on puisse conclure aux effets positifs des petits groupes et d'un ratio enfants/adultes

élevé. L'étude de Phillips *et al.* (2000) constitue, à cet égard, une référence.

Le programme ou modèle d'action éducative

Dans les années 1970, le *Head Start Planned Variation* compare les effets de douze programmes d'activités différents réalisés dans le cadre du mouvement d'éducation compensatoire (Smith, 1975). Les résultats montrent que certains programmes génèrent des gains supérieurs pour certains types de performance, mais qu'aucun n'a un impact général suffisant qui permettrait de le désigner comme supérieur aux autres. Les programmes hautement structurés autour des tâches académiques ne produisent pas d'effets généraux supérieurs aux autres, mais favorisent de façon spécifique l'apprentissage des lettres, des nombres et des formes géométriques. Le programme *High/Scope*, qui se fonde sur la théorie du développement cognitif de Piaget favorisant l'apprentissage par l'action, influence particulièrement les scores obtenus au test d'intelligence de Stanford-Binet. Il serait cependant incorrect de conclure que tous les types de programmes sont équivalents dans la mesure où l'étude pose plusieurs problèmes méthodologiques, du point de vue de la mise en œuvre des programmes comme de leur évaluation.

The Ipsylanti Preschool Curriculum Demonstration Project a comparé trois programmes distincts (un programme piagétien, le *Bereiter-Engelman* centré sur le langage et un programme traditionnel) en contrôlant l'adéquation des activités implantées avec les intentions

des programmes (Weikart, Epstein, Schweinhart & Bond, 1978). Les enfants concernés proviennent de milieux économiques défavorisés. Leur quotient intellectuel au départ de l'étude est en-dessous de la moyenne. Ces enfants fréquentent un centre d'éducation préprimaire pendant deux ans et les visites à domicile sont régulières. Après une année, les enfants ont, pour les mesures cognitives et linguistiques, des résultats similaires d'un programme à l'autre, mais supérieurs à ceux des enfants qui n'ont pas bénéficié d'une éducation préprimaire. A la fin de la deuxième année, les gains persistent, mais sont un peu moins importants. Les gains obtenus par les enfants pour les mesures du quotient intellectuel se maintiennent à la fin de la 4^e primaire. Les passages dans l'enseignement spécialisé sont en diminution pour les enfants qui ont bénéficié d'un des trois programmes lorsqu'on les compare aux enfants qui n'ont bénéficié d'aucun programme éducatif. Cela confirme l'incidence de l'éducation préprimaire sur la scolarité, mais on ne peut pas conclure à la supériorité d'un programme sur les autres. Les auteurs soulignent seulement que les parents s'impliquent davantage dans les activités éducatives lorsque les buts sont clairement définis.

Miller et Dyer (1975) comparent le développement d'enfants qui ont bénéficié de programmes différents³

³ Pour de plus amples informations sur ces différents programmes, le lecteur pourra se référer au texte original de Miller et Dyer (1975).

avec celui d'enfants qui n'ont pas eu d'éducation préprimaire. Les différentes variables autres que le programme sont contrôlées (les enfants sont répartis aléatoirement, le temps d'interaction avec l'adulte est identique d'un lieu à l'autre). Les résultats indiquent notamment une interaction entre les effets des programmes et le sexe. Par exemple, le *Montessori* est très favorable aux garçons. Les résultats indiquent que les performances académiques et les niveaux intellectuels établis à la fin du préprimaire persistent jusqu'au 8^e grade (13 ans). Le tableau 2 résume la situation pour le 8^e grade et fait apparaître une donnée apparemment troublante : les enfants qui n'ont pas reçu d'éducation préprimaire (groupe contrôle) obtiennent des scores identiques ou supérieurs à certains des enfants qui en ont bénéficié.

Tableau 2 : Effets de l'éducation préprimaire sur les performances académiques et le développement intellectuel (Miller & Dyer, 1975)

QI (Stanford-Binet)		Performances académiques	
Garçons	Filles	Garçons	Filles
Montessori (93)	Contrôle (93)	Montessori (8)	Darcee (7,2)
BE (90)	Darcee (88)	Contrôle (6,3)	BE (7)
Traditionnel (88,1)	Montessori (86,5)	BE (6,2)	Contrôle (6,8)
Contrôle (87,4)	Traditionnel (86)	Traditionnel (6)	Montessori (6,7)
Darcee (83,5)	BE (84)	Darcee (5,4)	Traditionnel (6,3)

A première vue, les effets de l'éducation préprimaire ne sont plus aussi nets lorsqu'on examine les performances et le développement intellectuel à long terme.

Cependant, les enfants qui composent le groupe contrôle ont été recrutés pendant la première année primaire et présentent des caractéristiques légèrement différentes. Ils vivent davantage avec leurs deux parents, sont plus souvent de race blanche, et leurs familles ont des revenus légèrement plus élevés que les autres. Les filles de ce groupe sont d'ailleurs plus favorisées que les garçons sur ce plan. Il faut donc voir dans la comparaison un effet de « rattrapage » pour les enfants de milieux sociaux très défavorisés qui ont reçu une éducation préprimaire par rapport à des enfants de milieux sociaux moins défavorisés. Quant aux différences entre les programmes, elles ne valent que par la distinction de genre et ne sont pas vraiment expliquées par les auteurs.

En fait, peu d'études comparent les mérites respectifs de différents modèles d'éducation primaire. Dans une revue récente, Chambers, Cheung et Slavin (2006) en répertorient huit : certaines comparent un programme expérimental à un groupe contrôle constitué de classes dites traditionnelles c'est-à-dire de *nursery classes* se référant à un modèle maturationniste du développement, tandis que d'autres comparent plusieurs programmes expérimentaux et incluent un groupe de contrôle. A cet ensemble, ils ajoutent quatre études qui comparent un programme expérimental à un groupe contrôle d'enfants qui ne bénéficient d'aucune insertion dans un programme préprimaire. Par ailleurs, ces trois chercheurs notent que deux études seulement ont été réalisées dans les années 1990 et aucune après 2000.

D'une manière générale, il ressort de cette revue de littérature que les études comparatives de programmes préprimaires renvoient à la controverse qui oppose les conceptions instructionnistes (que certains nomment didactiques) et celles intitulées cognitivo-développementales ou socioconstructivistes. Certains distinguent encore la conception dite traditionnelle que Chambers *et al.* (2006) qualifient de maturationniste dans la mesure où elle est essentiellement basée sur une conception développementale de l'enfant de type maturationniste, donnant une place prépondérante aux dimensions socio-affectives, leur subordonnant le développement cognitif et les activités scolaires. Dans cette conception globaliste de l'enfant, la pédagogie par le jeu est centrale. Ces mêmes auteurs notent, toutefois, qu'aux Etats-Unis en tout cas, cette conception tend à disparaître même dans les *nursery classes*, ceci en raison du fait que la psychologie du développement ne la cautionne plus et que les études évaluatives ont indiqué sa faible efficacité ; cela est d'ailleurs confirmé par la méta-analyse de Chambers *et al.* (2006).

Dans l'étude Eurydice (2009), une analyse approfondie des curriculums des pays de l'Union européenne (UE) a été réalisée. Deux modèles pédagogiques, reposant sur ceux établis par le monde de la recherche, ont donc été distingués dans la comparaison des curriculums :

Le modèle 'A' rassemble les offres éducatives qui présentent les caractéristiques suivantes : « elles se centrent

sur le développement social et la construction de la personne, elles promeuvent l'apprentissage par l'activité auto-induite, l'exploration spontanée et le jeu, elles favorisent les interactions entre pairs, et la coopération, et elles accordent une place importante aux activités symboliques ainsi qu'aux acquis culturels. Le rôle des adultes consiste, d'une part, à organiser les espaces, le matériel de jeu et d'activité et le cadre temporel et, d'autre part, à engager des interactions avec les enfants de manière à échafauder leur développement dans les domaines culturels (tels que lire et écrire) et scientifique. Les éducateurs sont vus comme des personnes ressources qui guident et soutiennent les enfants dans leurs démarches intellectuelles et sociales ».

Dans le modèle 'B', « les démarches éducatives sont inspirées par les théories de l'apprentissage où prévaut la transmission de connaissances et de compétences par l'enseignant. Y sont privilégiées les compétences langagières et académiques en lien avec le curriculum primaire. Les méthodes font appel à l'instruction directe, aux activités dirigées et aux renforcements. L'ensemble est sous-tendu par un curriculum structuré et planifié » (Eurydice, 2009, p. 100).

L'analyse comparée des curriculums dans les pays de l'UE révèle la très large suprématie du modèle A sur le modèle B. En ce qui concerne la tranche d'âge 3 à 6 ans, là où il existe un curriculum au niveau national, tous les programmes relèvent de ce modèle A, à la seule exception de l'Italie. Dans trois pays (France, Pays-Bas et Roumanie), les programmes présentent parallèlement des accents relevant du modèle B. Cette tendance nette

reflète le large consensus pédagogique concernant la suprématie d'une approche de type socioconstructiviste en éducation, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de jeunes enfants. Bredekamp (1987) a conceptualisé cette approche en la qualifiant de pratique propice au développement. Cette conception pédagogique est également avalisée par l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire.

Ce large consensus est surprenant car la littérature scientifique indique qu'il est prématuré de conclure de façon péremptoire à la supériorité des approches socioconstructivistes sur les approches instructionnistes (Chambers *et al.*, 2006). Ainsi, ces chercheurs mettent en évidence des résultats nuancés : l'approche instructionniste engendre des résultats supérieurs au niveau des mesures académiques et cognitives tandis que l'approche socioconstructiviste produit de meilleurs résultats en termes d'ajustement social et émotionnel. De surcroît, les effets observés varient selon que les effets des programmes préscolaires sont évalués à court, à moyen ou à long terme. Les études de Marcon (1999, 2002), qui distinguent trois approches en fonction des croyances pédagogiques déclarées par les éducatrices, révèlent un ensemble de résultats complexes : les effets positifs de l'une ou l'autre approche fluctuent selon le niveau de scolarité où les mesures sont prises. Concluant leur méta-analyse, Chambers *et al.* (2006) plaident pour un rapprochement des deux conceptions pédagogiques : socioconstructiviste et instructionniste.

En se basant sur des études de Stipek, Feiler, Byler, Ryan, Milburn, et Salmon (1998), il semblerait judicieux de tenir compte de l'âge auquel est appliquée telle ou telle approche. Suivant pendant plusieurs années quatre groupes d'enfants essentiellement issus de milieux défavorisés et de minorités ethniques, Stipek *et al.* (1998) proposent une première étude des effets de la combinaison de ces deux modèles. En effet, entre l'âge de 3 et 5 ans, environ 50% des enfants avait fréquenté un centre préprimaire dont les pratiques pédagogiques relevaient dans les grandes lignes du concept de pratique propice au développement de Bredekamp (1987), tandis que les autres avaient été soumis à des pratiques pédagogiques de type instructionniste ciblées sur l'apprentissage des compétences de base. Ensuite, de 5 à 6 ans, chacun des deux groupes précédents s'est subdivisé de telle sorte qu'une moitié du groupe 1 à l'étape précédente soit soumise à une approche pédagogique socioconstructiviste et l'autre moitié à une approche instructionniste. Les résultats indiquent que les enfants qui, jusqu'à l'âge de 5 ans, ont bénéficié d'une pédagogie socioconstructiviste obtiennent de bonnes performances, tant sur le plan scolaire que sur le plan socio-affectif, pendant leur scolarité primaire, et ceci quel que soit le type de centre éducatif fréquenté au cours de la troisième année. Cependant, il apparaît qu'une orientation académique en centre éducatif à l'âge de 5 et 6 ans engendre des effets légèrement supérieurs sur les résultats scolaires dans le primaire par rapport à ceux qui, durant trois années

successives, ont bénéficié de programmes axés sur l'aspect socio-affectif. De surcroît, aucun effet négatif n'est détecté sur le plan socio-affectif. Bref, il est tentant de conclure aux effets positifs d'une approche pédagogique axée sur les apprentissages de base vers l'âge de 5 ans, faisant suite à deux années privilégiant le développement socio-affectif.

Dans la conclusion du rapport Eurydice sur l'éducation préprimaire, Crahay (2009) propose l'explication suivante des résultats rapportés par Stipek *et al.* (1998) :

Cette complémentarité entre approche développementale (modèle A) et activités structurées et ciblées sur les compétences de base (modèle B) peut s'expliquer par une autre voie. Il est, en effet, devenu courant en psychologie cognitive de distinguer deux registres d'apprentissage : l'un indirect, l'autre direct. Le premier se réalise dans des situations dans lesquelles l'enfant interagit avec d'autres et/ou agit de façon conjointe avec d'autres (cf. le concept de *joint activity* de Bruner). Dans ces situations, il y a un objet d'attention commun aux personnes impliquées, mais il n'y a pas d'intention délibérée d'enseigner quelque chose à l'enfant. Ce sont les situations de la vie courante. A l'inverse, l'apprentissage direct est animé par une intention d'enseigner et, partant, structuré de façon plus ou moins forte pour atteindre l'objectif visé. C'est en situation d'apprentissage indirect que l'enfant apprend à parler, mais il y développe également un système procédural, qui inclut notamment les fonctions exécutives et les capacités métacognitives. Les fonctions exécutives consistent notamment à contrôler

son impulsivité, inhiber une idée dissidente, planifier son action, etc. Quant aux capacités métacognitives, elles consistent en une cognition sur la cognition qui conduit l'enfant non seulement à réfléchir sur le fonctionnement mental, mais aussi à détecter quelles sont les meilleures stratégies pour ne pas oublier de faire quelque chose dans le futur, pour apprendre une leçon, etc. Les fonctions exécutives ainsi que les capacités métacognitives sont nécessaires aux apprentissages scolaires qui, eux, se font de façon directe. On peut faire l'hypothèse que le modèle pédagogique A favorise le développement des fonctions exécutives et des capacités métacognitives nécessaires aux apprentissages scolaires qui, eux, requièrent une certaine structuration ainsi que des répétitions pour bâtir les automatismes indispensables à la lecture, l'écriture et le comptage (p. 139).

L'organisation des activités et la gestion du groupe

De nombreuses recherches tendent à établir des liens directs entre des caractéristiques de structures (ratio adultes/enfants, taille du groupe, gestion de l'espace et équipement) et le rendement ou le développement de l'enfant. Pourtant, on peut considérer des variables intermédiaires ou médiatrices, davantage liées aux conduites de l'éducateur. Dans cette perspective, on prend en compte, d'une part, les relations entre les variables de structures et le comportement de l'éducateur et, d'autre part, celles entre le comportement de l'éducateur et le développement de l'enfant. Certaines études analysent la relation entre les structures et les comportements des enfants et, parfois, ceux des éducateurs ; très peu exami-

nent les relations entre les interactions des enfants avec l'adulte et le développement.

Bruner (1980) présente quelques éléments pertinents dans cette perspective. L'enfant réalise des actions complexes lorsqu'il a du matériel dont les buts sont clairement définis, lorsqu'il dispose des moyens pour atteindre son but et d'un résultat qui lui permet de percevoir ses progrès. À l'inverse, les activités peu structurées conduisent à des jeux moins élaborés. Entre les deux, les jeux symboliques et la manipulation du sable ou d'eau conduisent à des activités élaborées, mais d'un niveau inférieur aux premières. Par ailleurs, les enfants s'impliquent davantage dans des actions complexes lorsqu'ils jouent avec un autre enfant ou avec l'adulte. Du point de vue du langage, les conversations sont assez rares dans les centres préprimaires. Les plus longues conversations ont lieu dans un espace étroit et calme comme si la conversation requérait l'intimité. Les situations où l'enfant est confronté à des activités moins élaborées favorisent des conversations connexes. D'une manière générale, le rôle de l'adulte est prépondérant, mais les tâches d'organisation interrompent fréquemment le dialogue.

Une autre étude conduite en Belgique dans le cadre de l'*IEA Preprimary Project* présente des informations sur l'organisation des activités éducatives en petits groupes dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique (Delhaxhe, 1991). Dans les classes observées, l'effectif varie entre 15 et 25 enfants pour un adulte. L'étude décrit l'occupation des enfants pendant le temps

passé dans le centre scolaire éducatif. En moyenne, les activités éducatives se déroulent pendant 54% du temps éducatif disponible. Et lors de ces activités, les enfants sont souvent inactifs : ils écoutent l'adulte pendant 18% du temps, ils sont complètement inactifs pendant 18 autres %, ils attendent leurs parents ou l'adulte pendant 5%. Ils participent à la conversation pendant 13% du temps, ils dessinent pendant 8% et manipulent des objets pendant 9%. Cette étude descriptive conduit à s'interroger sur la qualité de l'action éducative et notamment sur l'importance des temps d'attente et d'écoute si on considère que le jeune enfant apprend essentiellement en agissant sur le monde qui l'entoure. Si dans certaines classes maternelles belges, les institutrices présentent une activité identique pour tous les enfants en même temps, d'autres proposent simultanément plusieurs activités à réaliser en petits groupes. Dans ces classes, et spécialement lorsque les petits groupes sont organisés, les enfants s'engagent plus fréquemment dans des interactions verbales sur la tâche. Ils écoutent plus rarement l'adulte (5% du temps) et attendent moins longtemps (1,4%) et enfin, ils s'impliquent activement pendant plus de 44% du temps. Rappelons que le Projet Préprimaire de l'IEA a montré l'importance développementale d'une implication active dans les activités.

En France, une étude a établi que les compétences langagières sont une condition nécessaire (mais non suffisante) à la réussite scolaire ultérieure. Il faut en effet y ajouter la capacité d'attention et la capacité de suivre

le rythme de la classe (Florin, 1991). Cette même étude a permis de montrer l'importance des comportements de l'enseignante dans le développement langagier. Les conduites favorisant la prise de parole avec respect du tour de parole et l'augmentation des feed-back aux enfants qui parlent peu influencent la conversation. Elles permettent d'augmenter nettement les prises de parole de ces derniers. Ces processus dépendent largement de l'organisation de la classe : on passe d'une organisation collective (25 enfants) à la constitution de petits groupes. Lorsque, ensuite, l'enseignante retourne à une organisation en grand groupe, les réseaux de communication reprennent leur forme initiale, avec des prises de parole importantes des « grands parleurs » au détriment des autres.

Aux Etats-Unis, Holloway et Reichhart-Erikson (1988) ont étudié les relations entre les interactions adultes/enfants, l'environnement physique et les compétences sociales des enfants. La qualité des interactions est évaluée du point de vue de leur fréquence, de leur chaleur, de l'encouragement à l'autonomie et à l'expression des sentiments, de l'évaluation positive, et de l'adaptation des attentes au développement des enfants. Les résultats montrent que plus les interactions adultes/enfants sont de qualité dans le centre, plus les enfants font preuve de réponses « pro-sociales » (discussion prenant compte des paroles de l'autre, attente pour prendre la parole...) dans des situations d'entretien où ils doivent résoudre un problème de conflit social présenté

par l'examineur. L'aménagement de l'espace de telle sorte que les enfants puissent s'occuper individuellement, en petits ou en grands groupes, ainsi que la diversité du matériel accessible et adapté à l'âge des enfants, favorisent l'émergence des conduites pro-sociales. A noter que des ratios adultes/enfants bas sont également corrélés avec une diminution du jeu individuel au profit de l'observation des autres enfants. Un nombre élevé d'enfants entraîne davantage de conduites « non sociales » (réactions par la force).

*La formation des éducateurs, leur salaire
et la stabilité des équipes*

La question de la formation des éducateurs est ancienne. Son importance semble aller de soi, mais il est important d'examiner si cette idée de bon sens est confirmée par des recherches.

Les pays de l'Union européenne présentent une diversité importante dans les systèmes de formation des adultes responsables de la petite enfance (cf. Eurydice, 2009). On observe notamment des différences dans la proportion de temps consacré à l'expérience pratique en classe qui varie entre 16 à 62% du temps de formation selon les pays (Pascal & Bertram, 1993). Certains pays privilégient la formation universitaire, d'autres une formation d'éducateurs. On ne trouve cependant guère d'études européennes qui s'interrogent sur l'impact de la structure de formation sur le développement des enfants et la qualité de l'éducation. La même diversité se retrouve aux Etats-Unis (Early *et al.*, 2006).

Une étude fameuse sur cette thématique est assurément *The National Association for Education of Young Children's Monographs* qui analyse les résultats de plusieurs études consacrées à l'impact de la qualité du soin sur le développement cognitif, langagier et/ou social des enfants de 2 ou 3 à 5 ans (Clarke-Stewart, 1987). L'étude examine l'impact de variables comme l'expérience de l'éducateur, la stabilité de l'équipe, la formation de l'éducateur. Pour Clarke-Stewart, le niveau optimal d'expérience se situe entre dix et quinze ans d'ancienneté. De manière générale, la stabilité de l'équipe éducative semble favoriser le développement des enfants, tantôt du point de social, tantôt du point de vue intellectuel, mais les relations ne sont pas toujours statistiquement significatives. Dans une des études, si la stabilité est liée à une meilleure adaptation sociale, elle est aussi en relation avec des scores relativement bas sur les mesures de développement intellectuel. Les effets de la formation de l'adulte présentent davantage de cohérence à travers les études. La formation des responsables est liée au développement intellectuel et langagier (Gilliam & Zigler, 2000 ; Montie, Xiang & Schweinhart, 2006). Cependant, Clarke-Stewart (1987) indique que dans l'étude de Chicago, la différence peut être faite entre des responsables qui ont eu une formation relativement formelle et d'autres qui ont un niveau élevé d'instruction. Les enfants qui sont accueillis par ces derniers ont un meilleur développement social, peut-être parce que les premiers privilégient excessivement les

acquisitions académiques au détriment des aptitudes sociales.

En Europe, une étude conduite en Suisse francophone présente des résultats qui soulignent l'importance de la stabilité dans l'encadrement des enfants (Pierrehumbert, 1992). Au départ, cette étude examine l'effet de la garde non parentale sur le développement des enfants, à 18 mois, 2 ans, puis 5 ans. Les enfants ayant bénéficié d'un taux élevé de garde non parentale ont, à 5 ans, un quotient intellectuel inférieur aux autres. Sur le plan du développement socio-affectif, ils semblent ne pas souffrir de troubles ou problèmes émotionnels plus importants que les autres. Ils réagissent cependant sur un mode quelque peu différent en se montrant à la fois hyperactifs et davantage en retrait lors de contacts sociaux. Le bilan est donc globalement assez négatif, mais les données montrent que la discontinuité dans l'encadrement des enfants détermine davantage le développement à 2 ans que le mode de garde en lui-même. L'auteur conclut à l'importance de la continuité dans l'encadrement socio-éducatif chez les tout petits, quel que soit le mode de garde.

D'une manière générale, si l'on se base sur les études de Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995), NICHD (2002) et de Phillips *et al.* (2000), des interactions de qualité sont plus fréquemment observées dans les classes où le ratio enfants/personnel est plus faible et où le niveau d'éducation et de formation spécifique des enseignants et autres intervenants est plus élevé. Ces

mêmes études soulignent également l'importance des salaires : plus les salaires des éducateurs sont élevés et plus faibles sont les taux de rotation au sein des équipes, meilleure est la qualité des processus. Comme le souligne Leseman (2009), la stabilité des équipes est importante pour la stabilité des liens sociaux et pour le maintien de l'expérience et de l'expertise.

Des études montrent par ailleurs l'importance d'une formation spécifique à l'éducation des jeunes enfants. Dans leur revue de questions, Early *et al.* (2006) ont pu recenser plusieurs études qui montrent une relation positive entre la qualité du processus pédagogique, les résultats en termes de développement et de compétences scolaires, et le niveau d'études générales, complété par une formation spécifique à l'éducation des jeunes enfants. Leseman (2009) relève un certain consensus sur le fait que les enseignants et autres intervenants en charge des jeunes enfants devraient être titulaires d'un premier diplôme universitaire (niveau *Bachelor*) et avoir suivi une formation spécifique à l'éducation des jeunes enfants. Au terme de leur étude dans plusieurs Etats des Etats-Unis, Early *et al.* (2006) font plusieurs constats :

- concernant la comparaison des titulaires d'un second diplôme au troisième cycle (*Master* ou doctorat), ceux détenteurs d'un *Bachelor* et ceux ayant un diplôme inférieur au *Bachelor*, on observe une différence significative entre les deux niveaux de qualification extrême, mais aucune différence lorsqu'on compare les détenteurs d'un *Bachelor* et ceux qui n'en ont pas ;

- la formation spécifique à l'éducation des jeunes enfants n'a pas d'incidence lorsque les éducateurs sont détenteurs d'un *Bachelor* ou d'un diplôme de niveau plus élevé. Son importance se révèle avec les éducateurs dont le niveau de formation est inférieur.

La difficulté d'aboutir néanmoins à des résultats clairs vient notamment de la difficulté d'isoler le poids de la variable formation de l'effet d'autres caractéristiques structurelles (ratio enfants/personnel, taille des groupes, etc.). De plus, Early *et al.* (2006) relèvent que de nombreux centres d'éducation préprimaire dispensent des formations en cours d'emploi qui ciblent particulièrement les non-spécialistes moins qualifiés. Leseman (2009) souligne que ces dispositifs de formation en cours d'emploi et l'utilisation de systèmes de contrôle de la qualité sont des éléments qui peuvent affecter positivement la qualité de l'éducation offerte dans les centres. Par ailleurs, pour aboutir à des conclusions fines en ce qui concerne l'incidence de la formation initiale, il conviendrait de pouvoir prendre en considération la qualité de cette formation. Nombreux sont les auteurs qui ont dénoncé le caractère formel des dispositifs de formation des éducateurs, regrettant que maints d'entre eux ne soient pas assez adaptés aux besoins éducatifs des jeunes enfants. Dans cette perspective, l'étude de Wasik *et al.* (2006, citée par Leseman, 2009) est instructive ; elle montre une nette amélioration du développement langagier des enfants

induit par un programme de formation des enseignants de la prime enfance, qui promeut des comportements et des interactions langagières et littéraires plus appropriés en classe. En définitive, on peut donc craindre avec Leseman (2009) qu'un problème majeur en matière de formation des éducateurs pré-primaires soit le caractère insuffisamment ciblé des programmes sur les caractéristiques et les besoins des enfants de cet âge.

Pour conclure, il convient de rappeler que les caractéristiques de la qualité structurelle sont régies au niveau des Etats ou d'instances politiques autres. Il est assez logique de constater que les établissements préprimaires présentent, en moyenne, une meilleure qualité des structures et des processus là où il y a une réglementation et où celle-ci est stricte et précise (cf. notamment Gilliam & Zigler, 2000 ; Phillips *et al.*, 2000).

Pour une éducation préprimaire de longue durée

Une étude réalisée en Suède sur l'âge d'entrée en milieu d'accueil présente des résultats intéressants (Anderson, 1992, tableau 3). Les enfants qui entrent à 1 an dans un milieu de garde, qu'il s'agisse d'un centre ou d'une famille d'accueil, obtiennent de meilleurs résultats scolaires et font preuve d'aptitudes verbales et non verbales plus élevées lorsqu'ils ont 8 ans. A 13 ans, les différences restent marquées.

Tableau 3 : Effets de l'âge d'entrée en milieu d'accueil (Anderson, 1992)

		Âge d'entrée en garde non-parentale			
		0-1 an	1-2 ans	+ de 2 ans	Garde à la maison
À 8 ans	Lecture et écriture	14,3	12	12	12,6
	Matières générales	3,4	3,3	2,9	3,1
	Arithmétique	10,8	9,8	9,6	10,4
	Performances scolaires	10,6	9,5	9,2	9,6
À 13 ans	Suédois	10,6	10,4	9,6	9,1
	Matières générales	10,7	9,7	9,3	9
	Mathématiques	11,1	9,6	9,1	9,2
	Performances scolaires	41,6	39,8	37	35,9
	Anglais	10,2	10,1	9	8,3

L'analyse présente également des liens très nets entre une entrée précoce dans un centre d'accueil et les compétences socio-émotionnelles (adaptation scolaire et compétence sociale) évaluées par les enseignants à 8 ans et à 13 ans. L'analyse des liens entre l'âge d'entrée et les compétences inclut le contrôle du niveau socio-économique. En effet, l'âge d'entrée dans un centre d'accueil est significativement déterminé par le statut socio-économique de la famille (plus les familles sont aisées, plus tôt elles confient leur enfant à une garde), ainsi que par la composition de la famille (placements plus précoces dans les familles monoparentales).

Anderson (1992) souligne néanmoins les limites de cette étude, qui ne prend pas en compte les attitudes et valeurs des parents, ni leur comportement vis-à-vis de

leur enfant. L'auteur fait l'hypothèse que les parents qui ne gardent pas eux-mêmes leur enfant compensent l'absence en prévoyant davantage de stimulations éducatives. Cela ne remet cependant pas en question les résultats en faveur de la garde non parentale de longue durée. Toutefois, il faut être prudent quant à une généralisation des effets sans prise en compte des variables relatives aux opinions et conduites des parents.

Des statistiques françaises réanalysées par Duthoit (1988) permettent également de mettre en évidence une relation nette entre la durée de fréquentation de l'école maternelle (un, deux ou trois ans) et les taux de promotion (*versus* taux de redoublement) à l'école primaire. Les analyses menées sur un panel d'environ 16 000 élèves montrent que plus le nombre d'années passées dans les classes maternelles est important, plus le taux de redoublement en première primaire diminue. Selon Duthoit, la décision d'inscrire son enfant dans un centre préscolaire plus ou moins longtemps est un bon indicateur du degré d'attention que la famille accorde à l'école. Dans la mesure où la mère ne travaille pas, cet indicateur prend tout son poids. On peut donc faire l'hypothèse que la relation entre la durée de l'éducation préprimaire et la diminution du redoublement s'explique en partie par ce degré d'attention que la famille accorde à l'école, indépendamment du milieu socio-économique. Généralement, les études sur la durée ne prennent malheureusement pas cette variable en considération.

Une autre enquête française portant sur un échantillon de 1900 enfants indique que les acquisitions des élèves sont d'autant plus élevées que la scolarisation maternelle est longue (Jarousse, Mingat & Richard, 1992). La différence se marque en particulier lorsque l'on compare les acquis des élèves entrés à 2 ans par rapport à ceux entrés à 3 ans, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou des mathématiques. Cependant, la scolarisation des enfants à 2 ans ne concerne qu'une frange limitée de la population (15%). La proportion des enfants de cadres et professions libérales dans ce groupe est supérieure à celle des groupes d'enfants entrés à 3 et 4 ans. En contrôlant l'effet du niveau socio-économique, l'effet net d'une scolarisation précoce sur les acquis des élèves en début de première année primaire reste significativement positif. Les données recueillies à la fin de l'année montrent pourtant un effet positif ténu et non significatif. Par contre, lorsqu'on effectue les comparaisons en fin de deuxième primaire, l'impact redevient significatif. L'avantage des enfants entrés à 2 ans par rapport à ceux qui sont entrés à 3 ans est important quel que soit le milieu familial : il l'est autant dans les milieux favorisés que dans les milieux défavorisés. Cet effet reste positif lorsque l'on compare les niveaux d'acquisition des élèves à la fin du cycle primaire. Les auteurs concluent que la scolarisation à 2 ans offre un avantage suffisamment durable pour

qu'il en reste des traces à long terme (cf. Caille, 2001 ; Jeantheau & Murat, 1998)⁴.

Au terme d'une méta-analyse, Gorey (2001) conclut à l'effet positif de la précocité, de l'intensité des interventions et de la durée de la participation des enfants. L'ampleur de l'effet est de 0,7 lorsque l'intervention est d'une ou deux années ; elle est de 0,9 lorsqu'elle dure trois ans ou plus.

Selon Leseman (2009), les résultats de l'*Infant Health and Development Program* vont dans le même sens. Ce programme, qui s'adresse essentiellement aux nouveau-nés africains-américains présentant une insuffisance pondérale à la naissance et d'autres risques médicaux, comporte des services de garde de haute qualité pour les enfants à partir de l'âge de 12 mois, des activités éducatives au domicile propices au développement et un soutien aux familles. Toujours selon Leseman, cette intervention précoce de qualité a des effets positifs du point de vue du développement des aptitudes cognitives, scolaires et socio-affectives des enfants à l'âge de 3 ans et, dans le cadre d'une étude de suivi, à l'âge de 8 ans. Plus généralement, l'évaluation portant sur l'IHDP fait appa-

⁴ Cette thèse n'est cependant pas admise par tous et des résultats contradictoires apparaissent. Florin (1992) a notamment étudié les effets d'une scolarisation à 2 ans ou à 3 ans sur le développement de compétences cognitives et l'évolution des conduites scolaires. Cette étude ne montre pas de différences significatives entre les deux groupes au début de l'école primaire.

raître des effets marqués de la qualité et de la quantité d'interventions par rapport aux interventions ordinaires ou à l'absence d'interventions, effets qui sont d'autant plus nets que les risques biomédicaux des enfants sont graves.

A l'inverse, les résultats de l'étude *Early Child Care* apportent un bémol (NICHD, 2006, cité par Leseman, 2009). Cette étude a notamment examiné les effets à long terme – jusque dans les classes du primaire – d'une prise en charge très précoce (quelques mois après la naissance), d'une forte intensité des interventions (au minimum 30 heures par semaine) et de la fréquentation prolongée de structures de garde non parentale. Globalement, cette étude confirme les bénéfices cognitifs et langagiers de la fréquentation des centres de garde, mais elle fait également apparaître des effets négatifs de la quantité des interventions en centre de garde sur les mesures de résultats socio-affectifs des enfants d'âge scolaire, indépendamment de la qualité des services en centre ou de la qualité de l'environnement familial. Ces résultats peuvent être considérés comme une mise en garde contre une entrée trop précoce en centre pour le développement social et affectif de l'enfant, même dans des conditions optimales de qualité. En définitive, le mieux pourrait être l'ennemi du bien, ce qui signifie qu'il reste encore à trouver l'âge optimal auquel doit débuter une prise en charge des tout jeunes enfants par les centres et la dose à laquelle il convient de prévoir cette prise en charge.

La participation des familles à l'action éducative

Les interventions ciblées sur la famille

Dans certaines situations nationales, régionales ou locales, il n'est pas possible de s'appuyer sur des centres d'éducation préprimaire. L'intervention transite alors essentiellement par la famille.

Une étude conduite en Angleterre a évalué l'impact d'un projet de développement préprimaire par des visites à domicile (Hirst & Hannon, 1990). Elle souligne l'impact de la procédure sur le plan des progrès cognitifs et socio-émotionnels et du point de vue du langage. Au départ, les parents ont des expériences éducatives relativement peu probantes résultant en une attitude négative face à l'école. En outre, ils se montrent généralement peu conscients de leur rôle éducatif. Dans ce projet, des éducateurs rendent régulièrement visites aux enfants et parents de familles défavorisées sur le plan social et économique. Ils introduisent des activités telles que la narration d'histoires, de contes, le chant, la découverte commune de livres d'images. Plusieurs familles ont continué les activités avec leur enfant, accueillant avec intérêt la possibilité de fréquenter la bibliothèque locale, ainsi que celle d'intégrer des groupes d'éducation pour adultes. En retour, les éducateurs qui effectuent ces visites à domicile reviennent avec une autre perception du milieu de vie des enfants, à la fois plus positive sur le plan relationnel et plus exacte quant aux conditions de vie.

Aux Pays-Bas, un projet d'intervention à domicile s'appuie non plus sur des éducateurs mais sur des mères de la communauté concernée par l'intervention (Eldering & Vedder, 1999). Un répertoire d'activités structurées, conçu pour préparer l'enfant à sa scolarité future, sert de base à l'action. Après une session de formation, des mères du voisinage jouent un rôle de transmission dans la communauté ; elles présentent, à raison d'une visite par semaine, ce répertoire dans d'autres familles de telle sorte que les parents apprennent à reproduire les activités avec leurs enfants. En outre, les parents sont régulièrement réunis en petits groupes de discussion. Les effets de l'intervention sur l'intelligence, les aptitudes langagières et le comportement en classe des enfants sont mitigés. Seuls les enfants d'origine marocaine qui ont participé au programme ont des compétences langagières supérieures à celles d'enfants marocains qui n'ont pas bénéficié du programme. Pour les autres mesures, il n'y a pas d'effet observé. Ces résultats ne signifient pas que le programme est inutile. Le contrôle des taux de participation des mères au programme a permis de mettre en évidence une corrélation positive entre l'intensité de la participation et le développement cognitif de l'enfant. Les auteurs plaident donc pour une amélioration des conditions d'implantation du programme. Une de leurs conclusions est que le programme d'activités est trop rigide et qu'il est difficile de le réguler en fonction des apprentissages des enfants. Par ailleurs, le travail avec

des mères peu qualifiées, parfois illettrées, réduit les possibilités d'une approche plus flexible.

On doit à Blok *et al.* (2005) une intéressante revue de questions incluant largement les programmes d'éducation préprimaire à domicile mis en œuvre à grande échelle. Le bilan de leur méta-analyse est quelque peu décevant : ce type d'intervention est globalement moins efficace que les programmes en centres. Ce résultat ne signifie pas que ces interventions soient sans effet : il arrive parfois que ces programmes produisent des effets importants sur les compétences cognitives et langagières des enfants et sur leur comportement socio-affectif. Pour expliquer cette moindre efficacité des interventions au niveau des familles, Leseman (2009) propose entre autres explications que certains parents ne sont pas capables d'assurer le rôle d'intervenants principaux, ne disposant pas des compétences suffisantes pour mener à bien les activités du programme. C'est apparemment le cas lorsque les parents sont analphabètes ou que la langue parlée en famille est différente de la langue d'instruction. Il formule l'hypothèse que la situation familiale pourrait ne pas être un lieu propice à des apprentissages de type scolaire (Van Tuijl, Leseman & Rispen, 2001).

Il n'en demeure pas moins que, dans certaines circonstances et, plus particulièrement, dans le cas des pays en voie de développement où les structures scolaires sont largement déficitaires, l'intervention au niveau parental constitue le moyen d'action le plus approprié. Hélas, la

littérature anglo-saxonne et européenne ne s'est pas beaucoup souciée des modalités d'efficacité des interventions au niveau parental. Toutefois, il semble bien que les programmes d'éducation parentale, les programmes de soutien familial ou les systèmes multiservices destinés aux familles ou parents, qui ne ciblent qu'indirectement les enfants, ne produisent pas d'effets notables sur le développement cognitif et langagier de ces derniers (Blok *et al.*, 2005 ; Brooks-Gunn & Markman, 2005 ; Goodson, Layer, St. Pierre, Bernstein & Lopez, 2000 ; Sweet & Appelbaum, 2004). Néanmoins, selon l'étude d'Olds *et al.* (1998), les programmes de visites à domicile, qui consistent en des visites fréquentes aux jeunes primoparents durant la période pré- et post-natale, diminuent la maltraitance et la négligence envers les enfants au sein de la famille.

En 1992, White, Taylor et Moss rassemblent uniquement les études qui ont testé directement les effets de l'implication des parents, en prenant deux groupes d'enfants comparables en tous points, l'un bénéficiant d'une intervention dans la famille, l'autre pas. Ces études sont peu nombreuses, surtout si l'on exclut celles qui présentent des problèmes de validité. Cependant, les résultats se contredisent d'une étude à l'autre et, généralement, les différences entre les groupes ne sont pas significatives. Par ailleurs, White *et al.* (1992) soulignent que, dans la grande majorité des études, l'implication des parents est envisagée de la même façon : ils sont conduits à enseigner eux-mêmes des aptitudes spéci-

fiques à leur enfant (motrices, langagières...). Or, remarquent ces chercheurs, d'autres formes d'implication des parents sont envisageables et susceptibles d'avoir un effet bénéfique : le soutien émotionnel, le développement de relations parents-enfants adéquates, l'assistance dans l'utilisation des ressources locales (soins, accueil, alimentation).

Farran (1990) distingue davantage les impacts de l'intervention auprès de parents d'enfants socialement défavorisés et auprès de parents d'enfants physiquement handicapés. Pour l'auteur, il est évident que le handicap contraint l'environnement à s'adapter. C'est dans ce domaine que l'intervention est la plus pertinente, afin que les parents et les éducateurs profitent de la connaissance de professionnels sur les façons de travailler avec l'enfant, spécifiques à chaque handicap. Shonkoff et Hauser-Cram (1987) ont d'ailleurs repris dans une méta-analyse les résultats d'études portant sur cette question. Ils concluent que l'apport d'information sur les activités éducatives à développer à la maison a un effet significatif sur les performances de l'enfant handicapé. Pour les enfants socialement défavorisés, les lignes d'action apparaissent moins clairement. A partir du moment où c'est l'environnement social et non l'enfant qui est identifié comme facteur de risque dans le développement, l'intervention devrait porter directement sur cet environnement dans une optique de soutien et de développement personnel (Farran, 1990).

L'implication des parents comme intervenants directs en complément d'un programme éducatif de qualité conduit dans un centre d'accueil ne semble donc pas des plus efficaces. Le schéma explicatif de Schweinhart et Weikart (1980, 1993, 1997) permet d'expliquer ce constat : dans le cas d'enfants socialement défavorisés, les effets à long terme de l'éducation préscolaire résultent d'une interaction, faite de renforcements mutuels, entre la réussite de l'enfant et les espérances de promotion et de développement des parents. Dans cette perspective, on comprend qu'il s'agit davantage d'un changement d'attitude que d'activités spécifiques à mettre en œuvre à la maison.

Pour Lazar et Darlington (1979), les interventions auprès des parents modifient l'environnement familial et augmentent autant les aspirations des parents pour leur enfant que celles des enfants eux-mêmes. Les effets de l'intervention préprimaire sur la scolarité des enfants résulteraient d'un effet indirect, celui d'une augmentation de la conscience et de la compétence des parents en ce qui concerne le système scolaire. Cette hypothèse est cohérente avec la thèse de Bronfenbrenner (1974), qui défend l'idée que l'éducation préprimaire joue un rôle dans le développement des enfants seulement si le microsystème familial est influencé. C'est comme si l'enfant n'était pas capable d'intégrer seul la motivation et les aspirations qui favorisent son développement, comme si ces composantes devaient être intégrées par les parents et renvoyées à l'enfant.

L'étude de Gray (1974) confirme l'importance de l'éducation préprimaire sur l'entourage de l'enfant. L'auteur rapporte que les jeunes frères et sœurs des enfants cibles de l'intervention obtiennent des résultats supérieurs à ceux de la fratrie d'enfants qui n'ont pas bénéficié d'une telle intervention, pour les tests d'intelligence. Il semble que les parents retiennent et maintiennent certains des éléments inhérents à l'intervention (aspirations, conscience du rôle de l'éducation...) et les appliquent avec leurs plus jeunes enfants.

En définitive, il y a peu de certitude à l'heure actuelle sur les effets d'interventions auprès des familles dans des contextes culturels défavorisés, en tout cas lorsque l'on prend pour critère des mesures de développement cognitif et langagier. Les diverses études mentionnées laissent toutefois pressentir l'importance d'un réel investissement des parents dans l'éducation de leurs enfants, qui dépasse sans nul doute l'application d'activités spécifiques à la maison.

*Pour une articulation entre le soutien familial
et les interventions en centre*

En matière d'éducation préprimaire, les programmes qui combinent intervention en centres et intervention auprès des parents s'avèrent les plus efficaces (Love *et al.*, 2005). Les effets à long terme de l'éducation préprimaire sur la réussite scolaire au primaire et, plus loin, dans la vie dépendent de son impact sur les familles. Preuve *a contrario* : dans leur méta-analyse critique des évaluations portant sur les centres présco-

laïres financés par les Etats, Gilliam et Zigler (2000) constatent que les services préprimaires publics à grande échelle tendent à fonctionner de manière mono-systémique et à accorder une moindre attention aux interventions auprès des parents et au soutien aux familles, ce qui se traduit par une moindre efficacité par rapport aux programmes de type combiné examinés ci-dessus.

Les revues de question récentes (Blok *et al.*, 2005 ; Farran, 2000 ; Ramey & Ramey, 2004) indiquent que les interventions en centre associées à des activités visant à mobiliser, à éduquer et à soutenir les parents sont les plus efficaces comparativement aux stratégies d'interventions en centre uniquement, et aux programmes axés uniquement sur le soutien aux parents. Comme dans les études précédentes, les effets de ces interventions sont mesurés en termes de QI, de résultats scolaires et de développement socio-affectif. On observe également des effets sur le plan social et socio-économique. D'une manière générale, on peut estimer que l'ampleur de l'effet normalisé sur les résultats scolaires et l'intelligence des programmes combinés de prise en charge en centre et de participation des parents est de l'ordre de 0,6 à 0,8 (Blok *et al.*, 2005), ce qui, par convention, est « moyen à élevé ». Comme Leseman (2009) le souligne, il importe que ces interventions associent les éléments suivants : une éducation en centre intensive, précoce et axée sur l'enfant, un fort engagement des parents auxquels il est offert des

mesures de soutien et une formation afin qu'ils puissent mettre en place au domicile les activités éducatives prévues.

Ces résultats nord-américains sont confirmés par certaines études menées dans d'autres pays. Ainsi, une étude réalisée en Norvège (Hartmann, 1991) teste les effets de l'expérience d'accueil et de l'éducation donnée par la mère sur les capacités d'apprendre de l'enfant. L'étude se base sur deux échantillons : l'un comprend des dyades mère-enfant qui utilisent une structure d'accueil à plein temps pendant deux ans, l'autre concerne des dyades mère-enfant qui ne l'utilisent pas. Les enfants et les mères sont rencontrés quelques mois avant l'entrée de l'enfant en première primaire pour évaluer les compétences éducatives de la mère (informer, anticiper, montrer une alternative, évaluer la compréhension de l'enfant, soutenir sur le plan émotionnel). On établit aussi les capacités d'apprentissage de l'enfant (maîtriser les règles, prendre des décisions, planifier, exprimer un intérêt inadéquat, montrer de la passivité). Les résultats montrent les effets positifs des stratégies d'enseignement de la mère sur les capacités d'apprendre de l'enfant. Plus la mère est apte à se décentrer sur l'enfant, meilleures sont les capacités d'apprendre de celui-ci, et ce qu'il y ait ou non fréquentation d'un centre préprimaire. Par ailleurs, l'expérience d'accueil améliore le développement des capacités d'apprendre de l'enfant, quel que soit le niveau de compétence de la mère. Les enfants

concernés par cette étude avaient 7 ans au moment de l'entretien.

En Espagne, le projet *Context Infancia en la Zona Franca de Barcelona* a pour objet le développement d'une politique pour la petite enfance, à partir d'une série d'actions réalisées dans un quartier de Barcelone. Dans ce projet, une étude descriptive des contextes éducatifs (famille et école) a permis de mieux connaître la qualité des environnements et des activités proposées, ainsi que les valeurs éducatives des parents et éducateurs. Les autres actions du projet ont pour objet la formation continue des éducateurs et le développement d'un service d'accueil différent des services habituels. La thèse des responsables du projet est qu'une des choses les plus importantes pour le développement de l'enfant est la continuité des deux contextes éducatifs, famille et école. Les conclusions de la recherche (Bassedas & Vila, 1992) montrent que les activités et la conception de l'enfant sont proches dans les deux contextes éducatifs quand les enfants sont jeunes (0-3 ans), mais qu'elles se différencient de plus en plus au fur et à mesure qu'ils grandissent. Pour quelques enfants, les deux contextes favorisent le développement. Pour d'autres, un contexte est dominant. Parfois, c'est la famille qui aide l'enfant à progresser, parfois c'est l'école. On constate aussi qu'une stimulation éducative de qualité à la maison favorise la réussite scolaire, tandis qu'une grande distance entre la famille et l'école rend les

apprentissages scolaires moins significatifs et favorise l'échec scolaire.

Les différentes études rapportées ci-dessus montrent combien les attitudes et les compétences éducatives des parents jouent un rôle dans le développement de l'enfant et dans sa réussite sociale. Elles montrent aussi l'intérêt d'une bonne articulation entre les familles et le travail réalisé dans les centres. La supériorité des programmes combinant l'intervention en centre et l'implication des parents ne signifie pas que les programmes misant sur une seule composante soient inefficaces. Ainsi, dans sa méta-analyse, Gorey (2001) aboutit à une estimation de l'ordre de 0,5 à 0,6 concernant des interventions en centres. Concernant les interventions ciblées sur les parents (éducation parentale, soutien parental, etc.), il apparaît essentiel que le programme vise directement les enfants (Blok *et al.*, 2005 ; Brooks-Gunn & Markman, 2005 ; Goodson *et al.*, 2000). Dans le cas inverse, on n'observe pas d'effet sur le développement cognitif et langagier des enfants et, partant, pas d'effet à long terme sur leur scolarité. Leseman (2009) atténue ce bilan négatif en faisant remarquer que les programmes de soutien familial ont probablement pour fonction première de protéger les enfants contre la précarité et, surtout, la maltraitance. Il souligne que, à cet égard, ces programmes semblent efficaces. La fréquence des visites auprès des parents semble constituer un facteur clef. Sur la base de diverses études ciblées sur les

familles, Paris, Morrison et Miller (2006) montrent que, lorsqu'on tient compte du taux de participation des parents, on observe des effets positifs sur les enfants dont les parents ont été les plus assidus⁵.

⁵ Paris *et al.* (2006) soulignent également la difficulté, dans le cadre de ces programmes ciblés sur les parents, de conserver les familles impliquées dans le programme. Ces familles pauvres sont confrontées à des crises régulières liées notamment à la précarité de leur situation professionnelle et économique.

CHAPITRE 4

SYNTHÈSE GÉNÉRALE

L'examen des études évaluant les effets de l'éducation préprimaire permet de répondre à quelques questions et de préciser pourquoi il importe de promouvoir l'éducation préprimaire.

L'éducation préprimaire a-t-elle des effets positifs sur le parcours et les compétences scolaires ?

Une réponse affirmative peut clairement être donnée à cette question. Les études anglo-saxonnes et européennes montrent des effets positifs sur le devenir scolaire des enfants de milieux socio-économiques défavorisés. Ceux-ci y développent non seulement des capacités cognitives, mais également des attitudes et une motivation à s'investir dans le système scolaire. Celles-ci se traduisent par de meilleures performances scolaires, une diminution des taux de redoublement et moins de passages dans l'enseignement spécialisé.

Il faut cependant noter que l'éducation préprimaire influence la réussite scolaire de manière indirecte. Elle améliore à court terme les compétences intellectuelles des enfants et, en conséquence, modifie les perceptions de l'entourage de l'enfant quant à son potentiel. En retour, ces perceptions conduisent l'entourage (les parents et les éducateurs) à soutenir l'enfant dans son développement et son parcours scolaire.

Plus généralement, l'éducation préprimaire exerce un effet positif sur les compétences cognitives et sociales de tous les enfants, indépendamment du milieu d'origine, lorsque les centres offrent une réelle qualité d'accueil, tant du point de vue de l'environnement physique que des interactions adultes/enfants.

Quelle que soit l'origine sociale des enfants, plus la fréquentation d'un lieu d'accueil est longue, meilleures sont les performances. Il faut cependant éviter de conclure directement à la nécessité d'allonger l'éducation préprimaire : on ne peut, en effet, exclure l'idée qu'un démarrage trop précoce porte préjudice aux enfants qui en sont l'objet. Toutefois, pour être efficace, une mesure de prolongation de la durée doit sans doute aller de pair avec l'adhésion des familles à l'action éducative proposée.

L'éducation préprimaire a-t-elle des effets positifs sur l'intégration sociale de l'adolescent et de l'adulte ?

Cela est démontré pour les enfants de milieux socio-économiques très défavorisés pour qui on observe une diminution des conduites délinquantes et la poursuite

d'études supérieures. Cet effet sur l'intégration sociale peut sans doute s'expliquer par la réussite de l'insertion scolaire : moins de redoublements, moins d'abandons, davantage d'aspiration à s'intégrer socialement et, finalement, une meilleure insertion sociale. Ceci explique que toutes les analyses coût-bénéfices concluent à l'intérêt économique d'investir dans l'éducation préprimaire.

Certains modèles d'action éducative sont-ils plus efficaces que d'autres ?

Les approches traditionnelles, donnant une place prépondérante voire exclusive au jeu, sont progressivement abandonnées vu leur faible efficacité en termes de préparation à l'école primaire. Les recherches comparant les mérites respectifs des approches instructionnistes et socioconstructivistes n'ont pas réellement abouti à montrer la supériorité de l'une par rapport à l'autre. Au contraire, les bénéfices de l'une semblent complémentaires à ceux de l'autre : les apprentissages scolaires au sens strict sont favorisés par l'approche instructionniste alors que l'approche socioconstructiviste favorise le développement socio-affectif et l'auto-régulation. Désormais, la question des rapports entre ces deux approches se pose autrement : il s'agit de préciser comment les combiner. De l'examen des recherches existantes, il semble justifié de recommander que les programmes éducatifs destinés aux enfants de moins de 5 ans privilégient l'approche socioconstructiviste. Quant aux programmes destinés aux enfants de 5 et 6 ans, ils devraient comporter un accent net porté aux matières scolaires dans le cadre

d'un curriculum structuré, préconisant une intervention plus marquée de l'enseignant. Un curriculum préprimaire ciblé sur les compétences scolaires faisant suite à une démarche à prédominance développementale, favorisant les aptitudes socio-affectives, facilite la transition vers le primaire, sans que l'approche instructionniste adoptée à la fin du parcours préprimaire induise des conséquences négatives sur le plan socio-affectif.

Les conditions de fonctionnement des centres préprimaires ont-elles un effet sur le développement ?

Certainement, même s'il ne s'agit pas d'un effet direct. Des *ratios adultes/enfants* élevés favorisent des conduites d'enseignement et d'apprentissage qui se répercutent sur le développement. Mais la seule modification du ratio ne garantit pas le changement. Elle doit s'accompagner d'une organisation des adultes entre eux et de conduites éducatives de qualité. On ose à peine imaginer les différences d'effet produit si le ratio constituait la seule variable explicative. Cependant, l'augmentation de l'entrée des enfants de 2 ans dans les écoles maternelles doit être réfléchie dans ce sens. C'est l'âge où les enfants apprennent à parler et le développement du langage passe par des interactions dans des petits groupes. Plus que jamais, la constitution de petits groupes au sein de la classe s'impose.

La *taille du groupe* est également importante. Plusieurs auteurs la situent autour de 25 enfants maximum. Cela remet quelque peu en question certaines pratiques ponctuelles de décroïsonnement et regroupement de

classes maternelles pourtant valorisées dans certains pays. Par ailleurs, l'accueil d'un nombre d'enfants supérieur à 25 devrait entraîner ipso facto la présence de deux personnes responsables.

En résumé, une taille de groupe trop importante et/ou un ratio adultes/enfants trop faible sont contreproductives. Un groupe de petite taille est particulièrement important avec les plus petits ; un ratio adultes/enfants favorable s'avère important pour tous les groupes d'âge.

La *stabilité de l'équipe éducative* apparaît comme une autre donnée à considérer. Elle semble exercer un rôle positif sur le développement des enfants. Pratiquement, on peut penser que l'investissement dans l'environnement physique par les personnes responsables s'accommode mal de changements fréquents de lieu de travail. Plusieurs auteurs soulignent par ailleurs l'importance pour un enfant d'être membre d'un groupe stable, qui devient son groupe de référence.

La formation et l'encadrement du personnel responsable jouent-ils un rôle dans le développement des enfants ?

La formation des éducateurs et la stabilité des équipes d'intervenants jouent un rôle en matière de qualité des services d'éducation préprimaire. De façon générale, on peut considérer que les études tendent à montrer l'effet positif de la formation du personnel responsable sur les interactions, les activités éducatives et le développement social et intellectuel. Cependant, vu certains résultats mitigés, il semble à présent urgent de lancer des études

ciblant les effets des différents types de formation initiale sur le développement des enfants. Les conditions de travail et de l'encadrement des éducateurs en service, mais aussi le niveau de salaire des éducateurs sont également des variables à prendre en considération.

Les conduites de l'adulte qui ont un impact sur le développement se situent à trois niveaux interdépendants :

- *l'organisation de la classe* en lieux divers permettant aux enfants de s'occuper seuls, en petits groupes ou en grand groupe. Cette organisation a des effets positifs sur le développement social (autonomie, coopération, résolution de conflits sociaux) et langagier ;
- *l'introduction d'un matériel diversifié*, accessible et adapté aux enfants, avec propositions d'activités structurées autour de ce matériel. Cela permet aux enfants d'agir dans un jeu élaboré, mais également de développer leurs compétences sociales ;
- *la qualité des interactions adultes/enfants* tant sur le plan de la gestion des comportements sociaux (renforcement des discussions et de l'expression, encouragement à l'autonomie...) que du point de vue du langage (gestion des prises de parole et renforcement des enfants qui parlent peu).

Faut-il intégrer les familles dans l'action éducative et comment favoriser leur participation ?

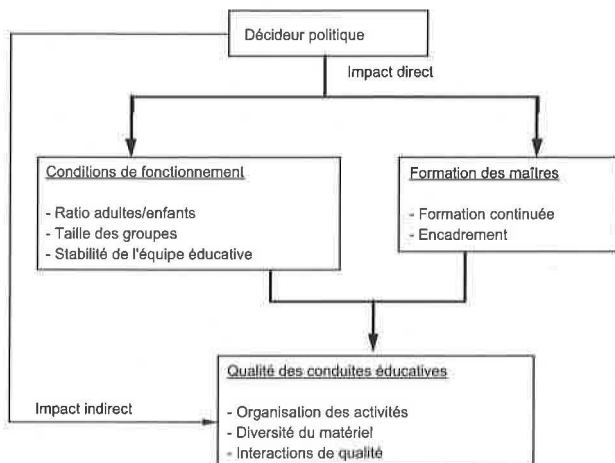
L'intervention directe auprès des parents pour leur proposer des activités éducatives à réaliser à la maison est un adjuvant efficace, quand elle accompagne un

programme éducatif dans un centre de qualité. Globalement, le soutien familial est un élément clef de la longévité des effets de l'éducation préprimaire. La formule « gagnante » semble consister à combiner une intervention en centre avec une intervention au niveau des familles ; ceci vaut, en tout cas, pour les Etats-Unis. En résumé, l'éducation préprimaire engendre des effets à long terme, dans la mesure où elle affecte également la motivation des enfants et influence la qualité des interactions dont l'enfant bénéficiera au cours des années d'enseignement primaire et secondaire.

* * *

Parmi tous ces critères de qualité, certains retiendront davantage l'attention du décideur politique dans la mesure où ils relèvent de ses compétences. Il s'agit d'une part des conditions de fonctionnement : un ratio adultes/enfants favorable, des groupes de taille réduite surtout pour les plus jeunes enfants, mais aussi la stabilité de l'équipe éducative concourent à l'amélioration de la qualité de l'accueil. D'autre part, la qualification des responsables peut faire l'objet de décisions importantes relatives tant aux structures de formation initiale et continue qu'à la mise en place d'un encadrement. Les aménagements opérés dans ces domaines auront sans aucun doute des répercussions positives sur les conduites éducatives des éducateurs, qu'il s'agisse d'organiser les activités, d'introduire un matériel diversifié ou de développer des interactions de qualité.

Figure 1 : Champs d'action des décideurs politiques pour améliorer la qualité de l'éducation préprimaire



Pour conclure, il convient sans doute de rappeler que les effets du préprimaire sur la scolarité future sont liés à toutes les interventions éducatives qui prennent cours dans la vie de l'enfant. En amont, les modes de garde prévus pour les très jeunes enfants jouent certainement un rôle dans leur développement. En aval, les effets dépendent de l'expérience proposée dans l'enseignement primaire. Il importe également à ce niveau de définir et de promouvoir une éducation de qualité. Les espérances nourries par la promotion de l'éducation préprimaire auront alors toutes les chances d'aboutir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, B. E. (1992). Effects of Day-Care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-30.
- Bassedas, M. & Vila, I. (1992). *El contexto familiar y escolar en la Zona Franca de Barcelona*. Document non publié. Barcelone : IMEB.
- Becker, G. S. & Thomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, 4, 1-139.
- Belfield, C. R., Nores, M., Barnett, W. & Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. Cost-benefit analysis using data from the age-40 follow-up. *Journal of Human Resources*, 41, 162-190.
- Beller, E. K. (1983). The Philadelphia Study : The impact of preschool on intellectual and socioemotional development. In the Consortium for Longitudinal Studies (Ed.), *As the twig is bent... Lasting effects of preschool programs* (pp. 333-376). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C. & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning : A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego : Academic Press.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC : NAEYC.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention Effective ?* Washington, DC : OCD.
- Brooks-Gunn, J. & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 139-168.
- Bruner, J. (1980). *Under Five in Britain*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Burchinal, M. R. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Education et Formation*, 60, 7-18.
- Chambers, B., Cheung, A. & Slavin, R. E. (2006). A review of research on alternative early childhood program. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 347-360). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Clarke-Stewart, K. A. (1987). In search of consistencies in child care research. In D. A. Philips (Ed.), *Quality in Child Care : What does research tell us ?* (pp. 105-120). Washington, DC : NAEYC.
- Conger, K. J., Rueter, M. A. & Conger, R. D. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents : The family stress model. In L. J. Crockett &

- R. K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 201-223). New York : Cambridge University Press.
- Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers*. Denver : University of Colorado.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2009). Synthesis and conclusions. In Eurydice, *Early Childhood Education and Care in Europe : Tackling Social and Cultural Inequalities*. Bruxelles : Eurydice.
- Crahay, M. & Monseur, C. (2006). Différences individuelles et effets d'agrégation en ce qui concerne les performances en lecture. Analyse secondaire des données PISA 2000. In C. Houssemand, R. Martin & P. Dickes (Eds.), *Perspectives de psychologie différentielle* (pp. 23-34). Rennes : P.U.R.
- CSR. (1985). *The Impact of Head Start on Children, Families and Communities*. Washington, DC : CSR.
- Delhaxhe, A. (1991). *L'école maternelle au pluriel*. Thèse de doctorat. Université de Liège.
- Dodson, F. (1972). *Tout se joue avant 6 ans*. Paris : Robert Laffont.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J. & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children ? *American Sociological Review*, 63, 406-423.
- Duthoit, M. (1988). L'enfant et l'école : aspects synthétiques du suivi d'un échantillon des 20 000 élèves des écoles. *Education et Formation*, 16, 3-14.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S. et al. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom

- quality and children's academic gains in pre-kindergarten ? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174-195.
- Eldering, L. & Vedder, P. (1999). The Dutch experience with the Home Intervention Programme for Preschool Youngsters. In L. Eldering & P. P. M. Leseman (Eds.), *Effective Early Education : Cross-cultural Perspectives* (pp. 259-285). New York : Falmer Press.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe : Tackling Social and Cultural Inequalities*. Bruxelles : Eurydice.
- Farran, D. C. (1990). Effects of intervention with disadvantaged and disabled children : A decade review. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 501-539). New York : University Press.
- Farran, D. C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled : What do we know now ? In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 510-548). Cambridge : University Press.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : P.U.F.
- Florin, A. (2007). *Petite enfance et modes d'accueil : Qu'en dit la recherche internationale*. Toulouse : Erès.
- Garcia, M., Pence, A. & Evans, J. L. (2008). *Africa's Future, Africa's Challenge. Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*. Washington : The World Bank.
- Gilliam, W. S. & Zigler, E. F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998 : Implications for policy, service delivery, and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 441-473.

- Goodson, B. D., Layer, J. L., St. Pierre, R. G., Bernstein, L. S. & Lopez, M. (2000). Effectiveness of a comprehensive family support program for low-income children and their families : Findings from the comprehensive child development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 5-39.
- Gorey, K. M. (2001). Early childhood education : A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Gray, S. W. (1974). Children from three to ten : The Early Training Project. In S. Ryan (Ed.), *A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs* (pp. 61-67). Washington, DC : OCD.
- Hartmann, E. (1991). Effects of Day Care and Maternal Teaching on Child Educability. *Scandinavian Journal of Psychology*, 32, 325-335.
- Hirst, K. & Hannon, P. (1990). An evaluation of a pre-school home-teaching project. *Educational Research*, 32, 33-39.
- Holloway, S. D. & Reichhart-Erikson, M. (1988). The Relationship of Day Care Quality to Children's Free-Play Behavior and Social Problem Solving Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- Jarousse, J.-P., Mingat, A. & Richard, M. (1992). La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux. *Education et Formation*, 31, 3-9.
- Jeantheau, J.-P. & Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 ». (*Note d'Information n° 98-40*). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Lazar, I. (1977). *The Persistence of Preschool Effects*. New York : Cornell University.

- Lazar, I. & Darlington, R. (1979). *Lasting Effects After Preschool*. Summary Report, U. S. Department of Health, Education and Welfare, New York.
- Leseman, P. P. M. (2009). *The Impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children : Review of the Literature*. Bruxelles : Eurydice.
- Li, H., Barnhart, H. X., Stein, A. D. & Martorell, R. (2003). Effects of early childhood supplementation on the educational achievement of women. *Pediatrics*, 112, 1156-1162.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K. *et al.* (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents : Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41, 885-901.
- Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children : A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35, 358-375.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades : Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4, 1-24.
- Masse, L. N. & Barnett, S. W. (2002). *A benefit-cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ : NIEER.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- Miller, L. B. & Dyer, J. L. (1975). *Four Pre-School Programmes : Their Dimensions and Effects*. Monographs of Society for Research in Child Development, Serial No. 162, 40 (5-6).

- Monseur, C. & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 55-65.
- Montie, J. E., Xiang, Z. & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries : Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- NICHD (2002). Early child care and children's development prior to school entry : Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- Okagaki, L. & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement : A multi-ethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35, 123-144.
- Olds, D. L., Henderson, C. R., Cole, R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D. *et al.* (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior : 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 280, 1238-1244.
- Olmsted, P. & Weikart, D. (1989). *How nations serve young children : Profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Palacios, J., González, M. M. & Moreno, M. C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development : The role of parents' ideas. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems : The psychological consequences for children* (pp. 71-94). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Palmerus, K. (1990). *Quality aspects of family care*. Communication, Fourth European Conference on Developmental Psychology, Serling, UK.

- Paris, S. G., Morrison, F. J. & Miller, K. F. (2006). Academic pathways from preschool through elementary school. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 61-85). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Pascal, C. & Bertram, A. D. (1993). The education of young children and their teachers in Europe. *European Early Childhood Research Journal*, 1, 27-38.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. & Abott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door : Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 475-496.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'accueil des jeunes enfants : politiques et recherches dans les différents pays*. Paris : ESF.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness : Can early intervention make a difference ? *Merill-Palmer Quarterly*, 50, 471-491.
- Reynolds, A. J., Ou, S.-R. & Topitzes, J. W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency : A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development*, 75, 1299-1328.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2002). *Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers*. Washington, DC : IRP.
- Ryan, R. M., Fauth, R. C. & Brooks-Gunn, J. (2006). Childhood poverty : Implications for school readiness and early childhood education. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 323-346). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1980). *Young Children Grow Up : The effects of the Perry Preschool Program on Youth through Age 15*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.

- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1985). Evidence That Good Early Childhood Programs Work. *Phi Delta Kappan*, 66, 545-551.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1993). *Significant Benefits : The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 23*. High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 27. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.
- Shonkoff, J. P. & Hauser-Cram, P. (1987). Early intervention for disabled infants and their families : quantitative analysis. *Pediatrics*, 80, 650-658.
- Smith, M. S. (1975). Evaluation Findings in Head Start Planned Variation. In A. M. Rivlin & P. M. Timpane (Eds.), *Planned Variation in Education : Should we give up or try harder ?* (pp. 101-112). Washington : The Brookings Institution.
- Smith, J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 132-189). New York : Russell Sage.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S. & Salmon, J. M. (1998). Good beginnings : What difference does the program make in preparing young children for school ? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 41-66.
- Stoolmiller, M., Patterson, G. R. & Snyder, J. (2000). Parental discipline and child antisocial behavior : A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry*, 8, 223-229.
- Sweet, M. A. & Appelbaum, M. I. (2004). Is home visiting an effective strategy ? A meta-analytic review of home

- visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75, 1435-1456.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder : Westview.
- Van Tuijl, C., Leseman, P. P. M. & Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4-6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 148-159.
- Weikart, D., Epstein, A. S., Schweinhart, L. J. & Bond, J. T. (1978). *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- White, K. R., Taylor, M. J. & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91-123.