



Programmes préscolaires

Table des matières

(Dernière mise à jour: 19-03-2008)

Synthèse sur les programmes préscolaires	i
Programmes préscolaires <i>Lawrence J. Schweinhart</i>	1-7
Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire <i>Sharon Lynn Kagan et Kristie Kauerz</i>	1-6
Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire. Commentaires sur Kagan et Kauerz, et Schweinhart <i>Jane Bertrand</i>	1-7

Pour lire les “Commentaires des milieux” sur ces articles, consultez l’Encyclopédie :
<http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/programmes-prescolaires/perspectives.html>



Synthèse des programmes préscolaires

(Publication sur Internet le 19 mars 2008)

Est-ce important?

Un nombre croissant d'enfants canadiens fréquente un service de garde, quel qu'il soit. En 2002-2003, 54 % des enfants âgés de six mois à cinq ans les fréquentaient. Comparé à 42 % en 1994-1995, il devient clair que les chiffres sont en hausse¹.

La proportion de familles choisissant des programmes préscolaires est aussi en augmentation. Les [milieux disponibles](#) incluent les centres de la petite enfance, les jardins d'enfants, les programmes préscolaires, la prématernelle, les centres de développement de l'enfant, les groupes de jeux et le programme Head Start. Cette hausse peut être attribuée à l'entrée généralisée sur le marché du travail des mères ayant de jeunes enfants et à la connaissance largement répandue de la valeur d'une bonne éducation pour ces derniers, tel que démontré par les recherches récentes sur le développement du cerveau humain et les recherches évaluatives sur les programmes modèles en petite enfance.

Les [programmes préscolaires](#) procurent des soins et de l'éducation aux enfants pendant les années précédant leur entrée à l'école. Ce sont des programmes structurés comportant des activités récurrentes dont le contenu est primordial pour soutenir et renforcer l'apprentissage et le développement des jeunes enfants. L'enseignement contenu dans ces programmes constitue la « ligne de front » des expériences des enfants – ce qui est enseigné et ce qui est appris.

Que savons-nous?

Des soins et une éducation de haute qualité ont été associés à des [bienfaits](#) cognitifs, sociaux et affectifs, à court et à long terme, pour le développement de jeunes enfants.

Il a été démontré que les programmes préscolaires financés par les fonds publics, tels que *Head Start*, avaient des répercussions sur différents aspects du développement cognitif, social et affectif des enfants. Les résultats d'études à court terme sur le préscolaire (par exemple la *Head Start Impact Study* et la *Head Start Family and Child Experiences Survey*) attestent de l'amélioration des enfants dans des domaines tels que les habiletés d'alphabétisation, le vocabulaire, les habiletés précoces d'écriture, les habiletés sociales, et la diminution des problèmes de comportement. Les avantages pour les familles sont l'accès aux soins de santé et l'usage moins fréquent des punitions physiques.

Des [études d'évaluation des programmes](#) (par exemple, la *High/Scope Perry Preschool Study*, la *Carolina Abecedarian Study* et la *Chicago Longitudinal Study*) ont identifié une variété d'effets positifs et durables sur les participants, notamment sur

leurs habiletés intellectuelles, leurs succès et leur motivation scolaires, leur diplomation au niveau du secondaire, leur fréquentation collégiale et leur redoublement. Les niveaux de rémunération des adultes, le taux d'emploi, les problèmes de placement en services spécialisés, la grossesse à l'adolescence et les arrestations des jeunes se sont aussi améliorés de façon durable. Ces études démontrent également une rentabilité économique considérable —soit 17,07 \$ par dollar investi.

Le [programme d'enseignement](#) (le contenu de ce qui est enseigné et de ce qui est appris) a été étudié empiriquement, et est un composant essentiel des programmes préscolaires. Les théories du développement de l'enfant ont servi de base principale à la conception d'un modèle de programme d'enseignement. La variation des programmes reflète non seulement les différences de valeurs accordées aux apprentissages plus ou moins importants pour les jeunes enfants, mais également les différences relatives au processus selon lequel les enfants sont censés apprendre et se développer. Cette variation fournit des informations sur le rôle des enseignants, l'approche du programme éducatif, la structure de la classe et les façons dont les enfants participent à l'apprentissage.

Les modèles d'enseignement en petite enfance varient aussi en ce qui concerne la liberté des enseignants d'interpréter la façon de mettre en place le cadre théorique du modèle. Certains modèles d'enseignement sont extrêmement structurés et fournissent des scénarios détaillés de comportements de l'enseignant. D'autres mettent l'accent sur des principes directeurs et attendent des enseignants qu'ils déterminent la meilleure façon de les mettre en place. Peu importe leurs objectifs ou leur degré de flexibilité de mise en place, les modèles d'enseignement sont conçus pour encourager l'homogénéité des programmes en petite enfance en utilisant un programme d'enseignement préparé à l'avance et des techniques éducatives cohérentes basées sur les résultats prévisibles des enfants.

Chaque modèle d'enseignement a des effets considérablement différents sur les enfants. Les [résultats de l'enfant](#) dépendent non seulement du programme d'enseignement, mais aussi du tempérament de l'enfant, de son milieu familial, de sa classe sociale et de ses traditions culturelles, ainsi que de la qualification et des qualités de l'enseignant de la classe.

Que peut-on faire?

[Deux dimensions](#) habituellement mesurées quand il s'agit de qualité sont les variables relatives au processus (par exemple la nature des interactions des enfants avec les adultes donneurs de soin) et les variables structurelles (par exemple les ratios enfants-adultes, la taille du groupe, la formation et les connaissances de l'enseignant). La conscience accrue de l'importance du développement précoce a attiré l'attention des décideurs politiques et des intervenants sur les programmes d'enseignement au préscolaire.

Jusqu'à présent, il n'a pas été prouvé qu'un modèle particulier d'enseignement soit plus efficace qu'un autre; cependant, les universitaires et les grandes organisations nationales ont déterminé les [aspects clés](#) d'un modèle efficace de programme éducatif comme suit :

- Les enfants sont actifs et engagés sur le plan cognitif, physique, social et artistique.

- Les objectifs des programmes d'enseignement sont clairement définis, partagés et compris par tous les adultes qui prennent part à l'apprentissage des enfants.
- Les enseignants ont des interactions fréquentes et significatives avec les enfants.
- Le programme d'enseignement est basé sur des données probantes pertinentes au plan développemental, culturel et linguistique pour les enfants qui le suivent.
- Le programme d'enseignement repose sur les apprentissages et les expériences antérieurs des enfants.
- De même, il devrait englober tous les domaines de développement, y compris la santé physique, le bien-être et le développement moteur, social et affectif, les méthodes d'apprentissage, le développement du langage, la cognition et les connaissances générales.
- Enfin, il correspond aux normes d'apprentissage et aux évaluations appropriées.

Les besoins des enfants varient énormément, ce qui rend le choix d'un seul modèle idéal de programme d'enseignement peu réaliste. Cependant, le programme éducatif est essentiel non seulement pour les connaissances et les habiletés acquises par les enfants, mais aussi pour l'application de méthodes pédagogiques particulières et la nature des interactions de l'enfant avec l'intervenant/enseignant.

En conséquence, la recherche sur les programmes doit déterminer les conditions qui font que certains programmes éducatifs fonctionnent mieux pour certains enfants. *Starting Strong II*, deuxième rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), résume les résultats d'une recension comparative des politiques et des programmes de services éducatifs et de garde à l'enfance de 20 pays (y compris le Canada) entre 1998 et 2005. Il propose [deux recommandations](#) : 1) mettre le bien-être, le développement et l'apprentissage précoces au centre de l'éducation des jeunes enfants, tout en respectant le rôle actif de l'enfant dans son développement et ses stratégies d'apprentissage naturel; 2) développer avec les intervenants des lignes directrices générales et des normes sur les programmes d'enseignement pour tous les services éducatifs et de garde à la petite enfance.

Malgré des différences dans les [approches prédominantes](#) aux États-Unis et au Canada, l'élément crucial présent dans toutes les discussions sur l'efficacité des programmes préscolaires est le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée en petite enfance, capable de faire preuve de réflexion et d'être à l'écoute dans leur pratique, pour transformer les programmes préscolaires en de véritables milieux d'apprentissage pour les jeunes enfants.

Référence

1. Statistique Canada. La garde des enfants : un profil de huit ans, 1994-1995 to 2002-2003. *Le Quotidien* 5 avril, 2006. Disponible sur le site: <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/060405/q060405a.htm>. Page consultée le 18 mars 2008.



Programmes préscolaires

LAWRENCE J. SCHWEINHART, Ph.D.

High/Scope Educational Research Foundation, États-Unis

(Publication sur Internet le 21 février 2008)

Thème

Programmes préscolaires

Introduction et sujet

Les programmes préscolaires sont des ensembles d'activités récurrentes qui ont pour objectif de procurer des soins et de l'éducation aux enfants pendant les années précédant leur entrée à l'école. Alors que le « préscolaire » englobe logiquement toute la période qui s'étend de la naissance à l'entrée à l'école, il réfère spécifiquement aux deux années précédant l'entrée à l'école, ce qui, dans bien des endroits, correspond à l'entrée en maternelle pour les enfants de cinq ans.

Bien que les familles continuent à élever à la maison les jeunes enfants, de la naissance à cinq ans, de plus en plus d'entre elles s'organisent pour que ceux-ci reçoivent des soins et de l'éducation dispensée par des personnes qui ne sont pas parentes, c'est-à-dire qu'elles inscrivent leurs enfants à des programmes préscolaires. En 2001, une enquête américaine représentative des services éducatifs et de garde du pays offerts aux enfants de moins de six ans ne fréquentant pas encore la maternelle¹ a constaté que :

- 40 % de ces enfants ne bénéficiaient d'aucune disposition autre que des soins et de l'éducation de la part de leurs parents;
- 22 % recevaient des soins et de l'éducation à domicile dispensés par des membres de leur famille autres que leurs parents, dont 70 % par les grands-parents;²
- 16 % recevaient des soins et de l'éducation en milieu familial dispensés par des personnes non parentes, dans des environnements appelés garderies en milieu familial;
- 33 % recevaient des soins et de l'éducation de la part de personnes non parentes dans des centres. La fréquentation des centres de la petite enfance augmentait considérablement et régulièrement avec l'âge, passant de 8 % pour les nourrissons de moins d'un an à 16 % pour les enfants d'un an, 25 % pour ceux de deux ans, 43 % pour ceux de trois ans et 65 % pour ceux de quatre ans.

Problèmes et contexte de la recherche

Deux raisons expliquent la généralisation des programmes préscolaires depuis le milieu du 20^e siècle. L'une est la tendance mondiale des mères à entrer dans la vie active. L'autre est la connaissance plus répandue des données cumulatives sur la valeur d'une bonne éducation précoce. Ces données proviennent des recherches récentes sur le

développement du cerveau humain et de la recherche évaluative sur les programmes modèles destinés aux jeunes enfants. La recherche en neurosciences a dévoilé que le cerveau des jeunes enfants élevés dans des milieux stressants et hautement toxiques était visiblement moins développé que celui des jeunes enfants élevés dans des milieux à faible stress et que le cerveau des enfants était beaucoup plus actif de l'âge de trois à sept ans que pendant les années subséquentes.³

Récents résultats de recherche

La recherche évaluative sur les programmes a découvert que les programmes préscolaires pilotes entraînent plusieurs conséquences importantes sur les participants pendant la petite enfance et même jusqu'à l'âge adulte.⁴ Ces études, qui allient des devis rigoureux, des données recueillies de façon longitudinale et un faible taux de données manquantes, ont démontré que les programmes de grande qualité destinés aux jeunes enfants ont des effets positifs importants à long terme. Ces études rapportent également que grâce à leurs effets positifs, ces programmes présentent une rentabilité considérable sur le plan économique.

- L'étude High/Scope Perry Preschool a attribué aléatoirement 123 enfants de familles à faible revenu soit à un programme préscolaire de très grande qualité à 3 et 4 ans, soit à aucun programme, et les a suivis jusqu'à l'âge de 40 ans. Les chercheurs ont découvert que ce programme a obtenu d'énormes effets positifs sur les habiletés intellectuelles des participants, sur leur succès scolaire et leur motivation scolaire, sur leur diplomation au niveau du secondaire, sur leurs revenus à l'âge adulte et leur emploi, ainsi que sur le faible taux d'activités criminelles.⁵ L'analyse économique a révélé qu'en dollars constants actualisés à 3 %, le rendement économique du programme pour la société était de 258 888 \$ par participant pour un investissement de 15 166 \$ - soit 17,07 \$ par dollar investi.
- L'étude Carolina Abecedarian a aléatoirement réparti 111 nourrissons provenant de familles à faible revenu et dont la moyenne d'âge était de 4,4 mois à un groupe recevant un programme spécial ou à un groupe contrôle qui utilisait les dispositions typiques de l'époque, dans des centres de la petite enfance et en milieu familial.⁶ Les chercheurs ont découvert que ces services de garde de très grande qualité offerts aux enfants durant la période préscolaire amélioraient leur performance intellectuelle et leur réussite scolaire subséquentes. En effet, les participants étaient moins nombreux à redoubler, à nécessiter des services spécialisés ou à devenir parent à l'adolescence. Ils étaient aussi plus nombreux à obtenir un diplôme d'études secondaires et à fréquenter une institution post-secondaire pendant quatre ans. L'analyse économique a montré qu'en dollars actualisés à 3 % annuellement en 2000 (ramenés au dollar de 2002 rapporté), le programme coûtait 34 476 \$ par participant et rapportait des bénéfices de 130 300 \$ par participant à la société – un retour de 3,78 \$ pour chaque dollar investi.⁷
- L'étude longitudinale de Chicago a comparé 989 enfants provenant de familles à faible revenu, qui fréquentaient les centres parents-enfants de l'arrondissement

scolaire de la ville, avec un groupe contrôle de 550 enfants qui ne les fréquentaient pas.⁸ Ces centres offraient un programme préscolaire à temps partiel aux enfants de trois et quatre ans. Le groupe qui participait au programme préscolaire avait une meilleure performance scolaire, un meilleur comportement social, des taux plus faibles de redoublement et de placement en éducation spécialisée, un taux moins élevé d'arrestations juvéniles et un taux plus élevé d'études secondaires terminées. L'analyse économique a révélé qu'en dollars de 2000 actualisés à 3 % annuellement (ramenés au dollar de 1998 rapporté), le programme coûtait 6 956 \$ par participant et rapportait des bénéfices de 49 564 \$ par participant, soit un retour de 7,10 \$ pour chaque dollar investi.⁹

Au cours des dernières années, une nouvelle génération d'études transversales rigoureuses menées auprès d'échantillons d'enfants d'âge préscolaire ont produit des résultats relativement décevants. Ces études ont examiné les effets des programmes préscolaires publics, soit les programmes Head Start classique ou Head Start spécial, ainsi que d'autres programmes financés par le gouvernement fédéral et destinés aux jeunes enfants.

Deux études sur les programmes Head Start classique sont actuellement en cours. L'étude d'impact de Head Start comprend un échantillon représentatif au plan national des programmes Head Start. Les enfants composant l'échantillon sont attribués aléatoirement aux conditions avec programme ou sans programme. Jusqu'à présent, cette étude a donné des résultats pour les enfants de trois et quatre ans qui ont participé au programme pendant un an, et les chercheurs suivront certains enfants jusqu'en première année.¹⁰ Dans son premier rapport, l'étude fait état d'effets positifs petits à modérés du programme Head Start sur les capacités en lecture et en écriture des enfants, sur le nombre de problèmes de comportements de ceux de trois ans, sur l'accès aux soins de santé, ainsi que sur la lecture faite par les parents aux enfants. De plus, les résultats montrent une moindre utilisation de la discipline physique envers les enfants de trois ans inscrits au programme. Le Head Start Family and Child Experiences Survey¹¹ est l'étude d'un échantillon national représentatif des programmes Head Start aux États-Unis. Comparativement aux normes nationales, les enfants ont fait des progrès significatifs pendant leur participation d'un an à Head Start, surtout en matière de vocabulaire et de capacités précoces d'écriture. Ils ont augmenté leurs compétences sociales et ont réduit leurs comportements hyperactifs. Enfin, ceux qui ont complété le programme Head Start se sont davantage rapprochés de la moyenne nationale à la maternelle.

Les évaluations rigoureuses de Head Start spécial et de plusieurs programmes similaires ont révélé de petits effets pour des programmes comme Early Head Start,¹² Head Start Comprehensive Child Development Program,¹³ et le programme Even Start Family Literacy du ministère de l'éducation américain.¹⁴ Une étude sur les effets de cinq programmes préscolaires financés par l'état et utilisant un devis de régression discontinu a révélé des effets statistiquement significatifs sur le vocabulaire des enfants, ainsi que sur leurs connaissances des caractères imprimés et en mathématiques.¹⁵

Le curriculum des programmes préscolaires est une composante critique et a été étudié de

façon empirique. Plusieurs études comparant ces programmes, qui ont débuté dans les années 1960, ont suivi les participants pendant des années. L'une d'elles a démontré que les enfants nés dans la pauvreté vivaient moins de problèmes affectifs et subissaient moins d'arrestations pour des crimes s'ils avaient participé à un programme préscolaire qui utilisait le modèle de développement de l'enfant High/Scope ou le modèle traditionnel de prématernelle centré sur l'enfant plutôt que celui de pédagogie directe centré sur l'enseignant.¹⁶

Cette étude ainsi que deux autres études longitudinales ont aussi découvert que les élèves participant à des programmes de pédagogie directe avaient des résultats très supérieurs à ceux des enfants inscrits dans les programmes traditionnels ou autres en ce qui concerne les diverses mesures de performance intellectuelle. Ces effets positifs étaient visibles pendant la durée du programme et jusqu'à un an après, mais s'estompaient par la suite.^{17,18} Cependant, dans une de ces études, les taux de diplomation au niveau du secondaire étaient remarquablement différents entre les groupes, sinon significativement différents, soit de 70 % pour le groupe ayant suivi le programme traditionnel, de 48 % pour le groupe de pédagogie directe et de 47 % pour celui qui ne participait à aucun programme. Les données empiriques suggérant que le curriculum des programmes d'enseignement destinés aux jeunes enfants ont des impacts sur ces derniers continuent à s'accumuler.^{19,20}

Conclusions et implications

À la lumière des connaissances actuelles, il semble évident que les expériences vécues durant l'enfance ont des conséquences substantielles pour les individus et ce, durant toute la vie. Les différents modèles d'éducation préscolaires permettant d'évoquer chez les jeunes enfants des expériences enrichissantes. Afin de maximiser le potentiel des individus, il devient donc pressant d'adapter les modèles préscolaires en fonction des résultats de recherche disponibles. Ainsi, davantage d'enseignants qualifiés qui savent et parviennent à contribuer au développement social et cognitif des jeunes enfants, sont requis. Ces enseignants doivent entrer en contact avec les parents et faire d'eux des partenaires à part entière de l'éducation de leurs jeunes enfants. Ce besoin de personnel enseignant qualifié est d'autant plus critique que plusieurs jeunes enfants participent désormais à des programmes préscolaires. En s'assurant que tous ces programmes disposent d'enseignants qualifiés qui savent comment contribuer au développement des jeunes enfants et motiver les parents à en faire autant, on contribuera au succès et à la réussite de la prochaine génération.

RÉFÉRENCES

1. Mulligan GM, Brimhall D, West J, Chapman C. *Child care and early education arrangements of infants, toddlers, and preschoolers: 2001*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education; 2005. NCES 2006-039. Disponible sur le site: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006039.pdf>. Page consultée le 6 avril, 2006.
2. Overturf Johnson J. Who's minding the kids? Child care arrangements: Winter 2002. In: Overturf Johnson J. *Current population reports*. Washington, DC: U.S. Census Bureau; 2005:70-101. Disponible sur le site: <http://www.census.gov/prod/2005pubs/p70-101.pdf>. Page consultée le 6 avril, 2006.
3. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000. Disponible sur le site: <http://fermat.nap.edu/books/0309069882/html/>. Page consultée le 6 avril, 2006.
4. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2000. Disponible sur le site: <http://fermat.nap.edu/books/0309068363/html/>. Page consultée le 6 avril, 2006.
5. Schweinhart LJ, Montie J, Xiang Z, Barnett WS, Belfield CR, Nores M. *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 2005. Résumé disponible sur le site: http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/3_specialsummary%20col%2006%2007.pdf. Page consultée le 21 février, 2008.
6. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
7. Massé LN, Barnett WS. *A benefit-cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002. Disponible sur le site: <http://nieer.org/resources/research/AbecedarianStudy.pdf>. Page consultée le 6 avril, 2006.
8. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 2001;285(18):2339-2346. Résumé disponible sur le site: <http://www.waisman.wisc.edu/cls/index.htmlx>. Page consultée le 6 avril, 2006.
9. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002;24(4):267-303.
10. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. *Head Start Impact Study: First year findings*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and

- Families; 2005. Disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/first_yr_finds/first_yr_finds.pdf. Page consultée le 6 avril, 2006.
11. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elia MA. *Head Start FACES 2000: A whole-child perspective on program performance - Fourth progress report*. Washington, DC: Administration for children and families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003. Disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf. Page consultée le 7 avril, 2006.
 12. Love JM, Kisker EE, Ross CM, Schochet PZ, Brooks-Gunn J, Boller K, Paulsell D, Fuligni AS, Berlin LJ. *Building their futures: How early Head Start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families: Vol. 1 Technical report*. Washington, DC: Administration for children and families, U.S. Department of Health and Human Services; 2001. Disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/ehs_resrch/reports/buildingvol_1/bldg_vol1.pdf. Page consultée le 7 avril, 2006.
 13. Goodson BD, Layzer JI, St. Pierre RG, Bernstein RS, Lopez M. Effectiveness of a comprehensive, five-year family support program for low-income children and their families: Findings from the Comprehensive Child Development Program. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(1):5-39. Résumé disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/comp_develop/index.html. Page consultée le 7 avril, 2006.
 14. U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service. *National evaluation of the Even Start Family Literacy Program*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service; 1998. Disponible sur le site: <http://www.ed.gov/pubs/EvenStart/>. Page consultée le 7 avril, 2006.
 15. Barnett WS, Lamy C, Jung K. *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University; 2005. Disponible sur le site: <http://nieer.org/resources/research/multistate/fullreport.pdf>. Page consultée le 7 avril, 2006.
 16. Schweinhart LJ, Weikart DP. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(2):117-143.
 17. Karnes MB, Schwedel AM, Williams MB. A comparison of five approaches for educating young children from low-income homes. In: Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent . . . lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:133-170.
 18. Miller LB, Bizzell RP. The Louisville experiment: A comparison of four programs. In: Consortium for Longitudinal Studies. *As the twig is bent . . . lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1983:171-199.
 19. Burts DC, Hart CH, Charlesworth R, Fleege PO, Mosley J, Thomasson RH. Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(2):297-318.

20. Marcon RA. Differential effects of three preschool models on inner-city 4-year-olds. *Early Childhood Research Quarterly* 1992;7(4):517-530.

To cite this document:

Schweinhart LJ. Programmes préscolaires. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2008:1-7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SchweinhartFRxp.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2008



Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire

SHARON LYNN KAGAN, Ed D.

KRISTIE KAUERZ, MA

Teachers College, Columbia University, États-Unis

(Publication sur Internet le 2 mai 2007)

Thème

Programmes préscolaires

Introduction

Des soins et une éducation de haute qualité sont associés à des bienfaits cognitifs, sociaux et affectifs à court et à long terme pour le développement des jeunes enfants. Deux critères permettent de mesurer la qualité : 1) les variables de *processus* (par exemple, la nature des interactions entre l'enfant et les donneurs de soins adultes; et 2) les variables *structurelles* (comme les caractéristiques qui peuvent être régulées par les politiques et qui créent des conditions bénéfiques au développement des enfants, ou le ratio adulte-enfants, la taille du groupe et la formation de l'enseignant).^{1,2} Jusqu'à récemment, les discussions sur la qualité n'étaient pas concentrées sur le programme d'enseignement – ni sur le contenu de ce qui est enseigné aux enfants.

Sujet

Tout au long de l'évolution de l'éducation des jeunes enfants, le programme d'enseignement a été associé à d'autres questions importantes qui y sont reliées et avec lesquelles on l'a souvent confondu (par exemple, les croyances, les théories sur l'apprentissage et la pédagogie, et les habiletés et les normes). Le programme d'enseignement est différent des principes directeurs ou des croyances à propos des enfants et de leur apprentissage, mais il les reflète aussi. Voici les croyances qui prévalent actuellement : a) les enfants sont des apprenants compétents et enthousiastes dont la curiosité naturelle produit de riches trajectoires d'apprentissage; b) les enfants apprennent de façon intégrée, et donc les apprentissages propres à certains sujets (comme les mathématiques, la science et le langage) se font mieux dans le cadre des expériences qu'ils font (par exemple, cuisiner, jardiner, construire); et c) les enfants ont besoin d'être exposés à tous les domaines du développement – physique et moteur, langagier, cognitif, social et affectif – pour qu'aucun domaine ne prime sur les autres.^{3,4}

Le programme d'enseignement est aussi différent des théories de l'apprentissage et de la pédagogie, bien qu'il y soit étroitement lié. Les théories behavioristes du développement de l'enfant ont conduit à des modèles très didactiques d'instruction directe dans laquelle les enseignants présentent généralement des faits individuels à toute la classe en même temps. Les théories behavioristes sur la maturation des enfants, selon lesquelles ces

derniers peuvent se développer à leur propre rythme, ont fait avancer la pédagogie et les programmes d'enseignement qui permettent aux enfants de diriger leur propre apprentissage. Les théories constructivistes du développement ont pour leur part fait avancer la pédagogie selon laquelle les enfants sont des partenaires actifs de leur environnement socioculturel, y compris les enseignants et les pairs.

Enfin, le programme d'enseignement est différent des habiletés et des comportements des enfants, tout en les appuyant. Il vise à encourager les processus d'apprentissage (par exemple, l'attention, l'observation, la mémoire), les habiletés cognitives (comme le raisonnement, la comparaison et l'opposition, la classification) et l'acquisition d'informations particulières (comme les noms des chiffres et des lettres de l'alphabet). En ce sens, on confond souvent le programme avec les normes ou les attentes concernant ce que les enfants devraient savoir et faire.

Il faut donc clairement comprendre les objectifs du programme d'enseignement et sa contribution unique à l'éducation et aux soins à la petite enfance. Le programme est le contenu de ce qui est enseigné et appris.

Problèmes

Il y a trois problèmes majeurs relatifs à la compréhension de l'efficacité des programmes destinés aux jeunes enfants. Premièrement, les différences entre les programmes d'enseignement et la pédagogie ne sont pas claires. Deuxièmement, il n'y a pas de preuves incontestables de l'efficacité comparative des programmes particuliers; les efforts antérieurs visant à comparer les modèles de programmes n'en ont pas identifié un qui soit clairement supérieur aux autres. Troisièmement, il est difficile d'évaluer l'efficacité d'un programme à cause de son interaction avec d'autres facteurs sociaux et éducatifs. Les résultats de l'enfant ne dépendent pas uniquement du programme, mais aussi de son tempérament, de son contexte familial, de sa classe sociale, de ses traditions culturelles et des compétences et qualités de l'enseignant.^{3,5}

Contexte de la recherche

Dans la quête actuelle de meilleurs résultats pour les jeunes enfants, on prône de plus en plus d'insister sur l'alphabétisation, la langue et le calcul plutôt que d'aborder tous les domaines du développement. Les éducateurs à la petite enfance rapportent que les enseignants de maternelle les pressent de mettre l'accent sur les aspects scolaires du programme, et ces derniers disent recevoir de la pression de la part des enseignants du primaire pour se concentrer sur une gamme de sujets plus limités.⁶ Ce changement d'axe se manifeste officiellement dans les nouvelles lignes directrices qui demandent à ces programmes d'insister davantage sur ces aspects.⁷

Questions clés pour la recherche

La recherche de programmes efficaces continue, et le gouvernement fédéral américain finance actuellement des études cliniques aléatoires afin de comparer différents programmes d'enseignement. L'objectif est de déterminer si l'un d'eux ou plus a des effets éducatifs significatifs sur les habiletés langagières, de prélecture et de précalcul des

enfants, sur leur cognition, sur leurs connaissances générales et sur leur compétence sociale à la fin du préscolaire et jusqu'à la fin de la première année.

Récents résultats de recherche

Bien que les données n'aient pas encore montré l'efficacité d'un programme particulier, les universitaires et les grandes organisations nationales dans ce domaine ont recommandé des indicateurs d'efficacité qui combinent les programmes d'enseignement et la pédagogie^{3,5,8-10} :

- *Les enfants sont actifs et engagés.* Les enfants apprennent mieux en explorant et en réfléchissant à toutes sortes de phénomènes. Ils ont besoin d'être actifs dans leur apprentissage, pas seulement au plan cognitif, mais aussi physique, social et artistique. Les programmes efficaces s'assurent d'enseigner des concepts importants grâce à des projets, à des expériences quotidiennes, à des activités de collaboration et à un programme d'enseignement actif.
- *Les objectifs sont clairs et tous les partagent.* Tous les adultes qui ont les enfants à cœur (familles, enseignants, administrateurs de programmes) devraient clairement définir les objectifs, les partager et les comprendre. Le programme et les stratégies d'enseignement qui y sont liées devraient être conçus pour atteindre des objectifs de façon unifiée et cohérente.
- *Les enseignants ont de fréquentes interactions significatives avec les enfants.* Tel que mentionné précédemment, les programmes et le contenu de ce que les jeunes enfants ont besoin d'apprendre, de savoir et d'être capables de faire sont étroitement liés à la pédagogie et à la façon de livrer le contenu. En conséquence, l'implantation du programme repose principalement sur les enseignants et sur la nature de leurs interactions avec les enfants. L'implication des enseignants auprès des enfants leur permet aussi d'évaluer régulièrement les progrès et d'adapter leur enseignement si nécessaire. Les stratégies pédagogiques et d'évaluation efficaces reposent en grande partie sur l'expérience et la scolarité des enseignants. Pour soutenir un enseignement efficace, il faudrait que les programmes soient liés à la formation continue.
- *Le programme repose sur des données.* Le programme devrait se baser sur des données pertinentes au plan développemental, culturel et linguistique pour les enfants qui le suivent. Il devrait être organisé conformément aux principes qui régissent le développement et l'apprentissage de l'enfant. Pour être adoptés, les programmes qui concernent des sujets particuliers devraient aussi correspondre aux normes des organisations professionnelles (par exemple, le Conseil national des enseignants d'anglais ou celui des mathématiques).
- *Le programme s'appuie sur les expériences et les apprentissages antérieurs.* Le contenu et l'implantation du programme devraient s'appuyer sur les précédents apprentissages adaptés à l'âge de l'enfant, à sa culture, et inclure les enfants présentant des déficits. De plus, il devrait appuyer les connaissances que les enfants acquièrent dans leur famille, leur communauté, et soutenir ceux dont la

langue maternelle n'est pas l'anglais ou le français afin de les aider à bâtir une base solide pour les apprentissages futurs. Les programmes efficaces offrent une orientation, des adaptations et des stratégies particulières qui permettent de distinguer les activités d'enseignement et les activités de classe en fonction des caractéristiques et des expériences des enfants.

- *Le programme est complet.* Malgré les pressions visant à insister sur la langue, l'alphabétisation et les mathématiques, le programme devrait englober tous les domaines du développement y compris la santé physique, le bien-être et le développement moteur; le développement social et affectif; les approches envers l'apprentissage; le développement du langage; la cognition et les connaissances générales. Plutôt que d'adopter une approche didactique et scolaire dans laquelle chaque sujet est enseigné séparément et à différents moments, le programme d'éducation et de garde à la petite enfance devrait explicitement intégrer l'apprentissage dans tous les domaines.
- *Le programme correspond aux normes d'apprentissage et aux évaluations appropriées.* De plus en plus, les décideurs politiques, tout comme les intervenants, se préoccupent d'améliorer les expériences d'apprentissage des enfants. Cette préoccupation se manifeste par une attention croissante envers une approche systémique et systématique d'être dans l'obligation de rendre des comptes qui fixe des résultats d'apprentissage spécifique (c'est-à-dire, des normes d'apprentissage précoce), des directives concernant le contenu à livrer aux jeunes enfants (c'est-à-dire le programme d'enseignement) et des procédures d'évaluation qui documentent leurs progrès. Cependant, il ne suffit pas s'occuper de chacun individuellement; un programme d'enseignement efficace doit correspondre aux normes et aux évaluations.

Conclusions

Les programmes d'enseignement, ou le contenu de ce que les enfants apprennent, sont fondamentaux pour appuyer et renforcer leur apprentissage et leur développement parce qu'ils constituent la « ligne de front » des expériences qu'ils vivent. Ces programmes diffèrent des croyances sur les enfants, leurs habiletés, la pédagogie et les normes d'apprentissage. Néanmoins, ils sont fondamentaux non seulement pour les connaissances et les habiletés que les enfants acquièrent, mais aussi pour l'application des approches pédagogiques particulières et la nature des interactions entre l'enseignant ou la personne qui s'occupe de l'enfant et ce dernier. Comme de plus en plus d'enfants fréquentent les programmes éducatifs et de garde, et étant donné l'insistance croissante sur les habiletés nécessaires à l'entrée à l'école, les programmes d'enseignement efficace sont cruciaux. De plus, on met de plus en plus l'accent sur l'obligation de rendre des comptes, et les enfants doivent être exposés à un contenu sur lequel eux et leurs enseignants devront être évalués.

Implications

Étant donné la diversité des jeunes enfants inscrits aux programmes éducatifs et de garde, il est peu probable qu'on en arrive à un consensus sur la supériorité d'un seul modèle de

programme d'enseignement. Les programmes efficaces reposent sur un équilibre entre une structure clairement définie qui a des impacts sur tous les enfants et une flexibilité qui permet l'individualisation de ces derniers, des familles et des classes. En conséquence, la recherche sur les programmes doit distinguer les conditions qui font que certains programmes fonctionnent mieux pour certains enfants. Plus particulièrement, les recherches futures doivent examiner les approches qui produisent des effets significatifs au plan éducatif, les aspects du développement touché, le type d'enfant, les conditions sociales et les types de préparation professionnelle des enseignants. Au delà de la recherche, tout en l'englobant, il est crucial de comprendre que malgré leurs liens inextricables avec la pratique, les programmes sont différents de la pédagogie au plan conceptuel.

RÉFÉRENCES

1. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Child-care structure -> process -> outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199–206.
2. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison, Wis: Institute for Research on Poverty; 2000. Disponible sur le site: <http://ecti.hbg.psu.edu/docs/publication/vandell.pdf>. Page consultée le 7 juin 2006.
3. National Research Council. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
4. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering children's early development and learning: Toward shared beliefs and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
5. Ramey SL, Ramey CT. Early childhood experiences and developmental competence. In: Danziger S, Waldfogel J, eds. *Securing the future: Investing in children from birth to college*. New York, NY: Russell Sage Foundation; 2000:122–150.
6. Wesley PW, Buysee V. Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly* 2003;18(3):351-375.
7. Olfman S, ed. *All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers*. Westport, Conn: Praeger; 2003.
8. Espinosa LM. *High-quality preschool: Why we need it and what it looks like*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002.
9. National Association for the Education of Young Children and The National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 2003. Disponible sur le site: <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/CAPEexpand.pdf>. Page consultée le 7 juin 2006.
10. Frede E, Ackerman DJ. *Curriculum decision-making: Dimensions to consider*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2006. Disponible sur le site: <http://nieer.org/resources/research/CurriculumDecisionMaking.pdf>. Page consultée le 7 juin 2006.

Pour citer ce document :

Kagan SL, Kauerz K. Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2007:1-7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Kagan-KauerzFRxp.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2007



Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire. Commentaires sur Kagan et Kauerz, et Schweinhart

JANE BERTRAND, M. eD.

*Atkinson Centre, Ontario Institute for Studies in Education at University of
Toronto*

(Publication sur Internet le 2 mai 2007)

Thème

Programmes préscolaires

Introduction

Les programmes préscolaires canadiens offrent aux enfants des environnements organisés avant leur entrée dans le système scolaire à l'âge de cinq ans. Il peut s'agir de centres de la petite enfance, de jardins d'enfants, de programmes préscolaires, de maternelle, de pré-maternelle, de centres de développement de l'enfant, de groupes de jeux ou du programme d'aide préscolaire aux Autochtones.¹ Les chercheurs s'entendent pour dire que la combinaison de la scolarité du personnel, du ratio enfants-employés et de la taille du groupe sont des éléments structurels qui ont un impact sur la qualité des programmes préscolaires et sur le développement des enfants. Parmi les éléments plus dynamiques, ou propres aux processus, les interactions entre les enfants et les adultes sont des éléments clés de la qualité qui ont une incidence sur le développement des enfants.^{2,3,4} La structure des programmes – nombre d'employés, leur formation professionnelle et le nombre d'enfants – influence la qualité des interactions quotidiennes avec les enfants.

Une connaissance accrue du développement précoce de l'enfant, en particulier du rôle du développement du cerveau dans l'établissement des fondements de l'apprentissage, du comportement et de la santé⁵, ainsi que les préoccupations concernant les difficultés sociales, affectives et intellectuelles des enfants au moment d'entrer à l'école⁶, ont attiré l'attention des décideurs politiques et des intervenants sur le contenu des programmes préscolaires.

Plusieurs juridictions canadiennes développent ou ont développé des cadres pour les programmes d'enseignement (ou curriculum) au préscolaire. Le *Best Start Early Learning Framework*⁷ de l'Ontario et les *New Brunswick Curriculum Frameworks for Early Learning and Child*⁸ du Nouveau-Brunswick présentent des indications pour les programmes d'enseignement et la pédagogie, tout en reconnaissant la diversité des approches employées dans les milieux de la petite enfance. Le Québec a un programme d'enseignement provincial, *Jouer, c'est magique*, utilisé dans les milieux de garde réglementés.⁹

La politique d'*Examen thématique de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants* a été lancée en 1998 par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Ce document dresse le portrait des politiques et des programmes de services éducatifs et de garde à l'enfance de 20 pays (y compris le Canada) entre 1998 et 2005. Le deuxième rapport comparatif de l'OCDE, *Starting Strong II*,^{10,11} résume les résultats de l'examen et propose deux recommandations pertinentes pour la discussion sur les programmes d'enseignement et la pédagogie préscolaires :

- *Mettre le bien-être, le développement et l'apprentissage précoces au centre du travail sur l'éducation et la garde des jeunes enfants tout en respectant le rôle actif de l'enfant dans son développement et ses stratégies d'apprentissage naturelles.*
- *Développer avec les intervenants concernés des lignes directrices générales et des normes sur les programmes d'enseignement pour tous les services éducatifs et de garde à l'enfance.*¹²

Lawrence Schweinhart de la High/Scope Education Research Foundation est chercheur principal de la Perry Preschool Program Study depuis les années 1970. L'objectif du programme Perry Preschool était d'améliorer le développement et l'apprentissage des jeunes enfants issus de milieux défavorisés. L'étude consistait en un essai clinique aléatoire auprès de 123 enfants avec un suivi des participants jusqu'à l'âge de 40 ans. Schweinhart et ses collègues ont obtenu des résultats et un retour sur l'investissement étonnants – 17,05 \$ pour chaque dollar investi. Le programme développé pour la Perry Preschool Program Study, un programme axé sur le développement cognitif, s'est transformé en une vaste organisation qui est devenue une ressource en matière de programmes d'enseignement et qui soutient le développement de programmes aux États-Unis, au niveau international, y compris au Canada.

Schweinhart¹³ indique que le programme d'enseignement et sa mise en œuvre sont des éléments essentiels dans l'obtention de résultats tels ceux de la Perry Preschool Program Study et ceux de deux autres programmes préscolaires modèles : la Carolina Abecedarian study¹⁴ et la Chicago Longitudinal Study of Child-Parent Centres.¹⁵ Les trois programmes ont fait l'objet d'un suivi rigoureux dans le cadre du projet de recherche. Ils faisaient appel à du personnel qualifié, comportaient une large participation parentale, et encadraient la mise en œuvre d'approches judicieuses, bien que différentes d'un programme à l'autre, en matière d'enseignement.¹⁶

Sharon Kagan est une sommité dans l'évaluation des accomplissements des enfants. Elle défend ardemment la nécessité de faire le lien entre les normes en matière d'apprentissage, les programmes d'enseignement et l'évaluation, afin de mieux préparer les enfants à la transition vers l'école.¹⁷ Elle définit les normes d'apprentissage comme étant les connaissances et les capacités que les jeunes enfants devraient acquérir dans les cinq domaines du développement (physique et moteur, social et affectif, attitudes envers l'apprentissage, langage et alphabétisation, cognition et connaissances générales) utilisés par le National Educational Goals Panel.

Kagan et Kauerz soulignent à juste titre la confusion entre programmes d'enseignement et pédagogie, mais sans les définir clairement ni établir de distinction entre les deux concepts. Ils recommandent plutôt des indicateurs d'efficacité qui « combinent le programme d'enseignement et la pédagogie »¹⁸ tels la correspondance entre le programme d'enseignement, les normes d'apprentissage et les évaluations appropriées.

Recherche et conclusions

Deux approches prédominantes émergent dans les comparaisons internationales des programmes d'enseignement : pédagogie sociale et pré-primaire.^{11,19,20} Les pratiques de pédagogie sociale, courantes dans les pays scandinaves, en Nouvelle-Zélande et en Italie, comprennent un cadre général et l'élaboration locale de programmes d'enseignement. Les décisions relatives au programme d'enseignement sont basées sur les intérêts des enfants dans leur milieu familial et dans leur communauté immédiate. L'accent est mis sur les objectifs développementaux, l'interactivité avec les éducateurs et les pairs, et une grande qualité de vie dans les milieux de la petite enfance. Les programmes d'enseignement donnent des orientations générales pour les enfants plutôt que de prescrire des résultats spécifiques qu'ils devront atteindre.

Avec l'approche de la pédagogie sociale, les objectifs peuvent apparaître moins clairs, il y a moins d'imputabilité quant à l'atteinte des objectifs et moins d'accent mis sur l'évaluation des compétences des enfants. Des objectifs généraux sont établis pour chaque enfant en consultation avec les parents et sont évalués de manière informelle grâce à des observations et des évaluations continues, à moins qu'un dépistage supplémentaire semble indiqué. L'acquisition de compétences développementales est perçue comme un effet induit du programme d'enseignement plutôt que comme ce qui mène le programme.

Les pratiques pré-primaire sont courantes en France, au Royaume-Uni, en Australie et aux États-Unis. Elles se caractérisent par une élaboration centralisée du programme d'enseignement, qui comporte souvent des objectifs qui déterminent ou influencent les décisions relatives à ce que les enfants apprendront et de quelle façon ils apprendront. Les objectifs sont souvent définis en tant que normes ou attentes quant aux apprentissages et sont élaborés en fonction des compétences et des tâches pour la préparation à l'école qui, à leur tour, sont pensées en fonction de l'alphabétisation et de la numéracie, en préparation à la première année.²¹ Les éducateurs ont tendance à interagir avec les enfants dans le contexte d'activités correspondant à ces attentes en matière d'apprentissage et comptent davantage sur des stratégies d'enseignement direct. Les attentes spécifiques en matière d'apprentissages peuvent être établies au niveau national ou régional. Avec l'approche pré-primaire, il est souvent nécessaire d'évaluer les apprentissages des enfants en fonction de ces attentes. Cette approche, souvent appelée « scolarisation » de la petite enfance¹¹, contraste avec l'approche utilisée dans d'autres juridictions qui développent des programmes d'enseignement découlant d'idées et de valeurs concernant l'enfance et le but des programmes préscolaires.^{21,22}

Dans la pratique, la plupart des juridictions utilisent des approches qui combinent des éléments des deux, mais penchent vers une approche pré-primaire ou socio-pédagogique.

Au Canada, parmi les programmes éducatifs et de garde offerts, il y a un équilibre entre ceux qui penchent vers l'une ou l'autre des deux approches, mais il existe aussi de nombreux programmes sans approche claire.^{21,23,24} Comme le soulignent Kagan, Kauzer et Schweinhart, un nombre important et croissant de recherches démontrent l'importance d'avoir un but, des objectifs et des approches clairs pour déterminer le contenu (programme d'enseignement) et la méthode (pédagogie ou stratégies éducatives) des programmes éducatifs et de garde pour les enfants d'âge préscolaire.²⁵ Cependant, on s'entend moins sur ce que cette approche devrait être.

Implications pour les services, le développement et les politiques

Kagan, Kauzer et Schweinhart montrent l'utilité d'une approche en matière de programme d'enseignement préscolaire qui prépare les enfants à la réussite scolaire. Ils recommandent une approche développementale holistique, des intervenants qualifiés, et des programmes et des normes en matière d'apprentissage qui soient clairs et spécifiques. Leurs approches correspondent aux approches pré-primaire répandues aux États-Unis.

Un document canadien sur la pédagogie par le jeu suggère une autre approche, semblable aux pratiques socio pédagogiques.²⁶ Les enfants sont vus comme des êtres indépendants qui peuvent contribuer activement à façonner leurs environnements d'apprentissage. L'objectif est d'enrichir et d'élargir les nouvelles occasions d'apprentissage, en se basant sur les connaissances de l'éducateur (trice) sur le développement de l'enfant, sur l'observation et la documentation des activités de l'enfant, ainsi que sur le contexte familial et communautaire de l'enfant.

L'élément crucial qui ressort de toutes les discussions sur l'efficacité des programmes préscolaires est la qualification de la main-d'œuvre en petite enfance. Les éducateurs qui sont réfléchis et à l'écoute dans leur pratique sont indispensables pour faire des programmes préscolaires de véritables milieux d'apprentissage pour le jeune enfant.

RÉFÉRENCES

1. Friendly M, Beach J. *Early childhood education and care in Canada 2004*. 6th ed. Toronto, ON: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto; 2005.
2. Clarke-Stewart A., Allhusen VD. *What we know about childcare*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 2005.
3. NICHD Early Child Care Research Network. *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
4. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin; 2000. Disponible sur le site: <http://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>. Page consultée le 7 mars, 2007.
5. Mustard F. Early child development and experience-based brain development: The scientific underpinnings of the importance of early child development in a globalized world. Paper presented at: The World Bank International Symposium on Early Child Development; September 27-29, 2005; Washington: DC. Disponible sur le site: [http://wwwFOUNDERS.net/fn/papers.nsf/0176625ce34a8895852566360044448b/ffd85f82d2b8d06e8525710e0071c3dd/\\$FILE/Brookings%20-%20Mustard.pdf](http://wwwFOUNDERS.net/fn/papers.nsf/0176625ce34a8895852566360044448b/ffd85f82d2b8d06e8525710e0071c3dd/$FILE/Brookings%20-%20Mustard.pdf). Page consultée le 25 avril, 2007.
6. Willms JD, eds. *Vulnerable children*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.
7. Best Start Panel on an Early Learning Program. *Early learning framework*. Toronto, Ontario: Ministry of Children and Youth Services. Sous presse.
8. University of New Brunswick. Early Childhood Centre. Early Childhood Research and Development Team. *Early learning and child care: English curriculum framework for New Brunswick*. Fredericton, New Brunswick: Family and Community Services; 2006.
9. Doherty G, Friendly M, Beach J. *OECD thematic review of early childhood education and care*. OECD, 2003. Page disponible sur le site: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/36/33852192.pdf>. Page consultée le 6 mars, 2007
10. OECD. *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2001.
11. OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2006.
12. OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2006 :16.
13. Schweinhar LJ. Preschool programs. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1.7. Disponible sur le site: <http://www.enfant->

- encyclopedie.com/documents/SchweinhartANGxp.pdf. Page consultée le 28 juin, 2006.
14. Masse L, Barnett WS. *A benefit cost analysis of the Abecedarian program*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2002. Disponible sur le site: <http://nieer.org/resources/research/AbecedarianStudy.pdf>. Page consultée le 7 mars, 2007.
 15. Reynolds, AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Age 21 cost-benefit analysis of the title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2002; 24 (4); 267–303.
 16. Galinsky E. *The economic benefits of high quality early childhood programs: What makes the difference?* Washington, DC: Committee for Economic Development; 2006. Disponible sur le site: http://www.ced.org/docs/report/report_prek_galinsky.pdf. Page consultée le 7 mars, 2007.
 17. Kagan SL. *Alignment in early childhood education: What does it mean? How do we do it?* Paper presented at: Early Childhood Summit; July 17, 2006; Richmond, VI.
 18. Kagan S., Kauerz K. Preschool programs: Effective curricula. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1-5. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf>. Page consultée le 28 juin, 2006.
 19. OECD. *Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care – Five curriculum outlines*. Paris, France: OECD; 2004. Disponible sur le site: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf>. Page consultée le 7 mars, 2007.
 20. Dickinson, P. *Curriculum framework literature survey*. Toronto, Ontario: Ministry of Children and Youth Services. Sous presse.
 21. Doherty G, Friendly M, Beach J. *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review*. Toronto, Ontario: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto; 2005. Disponible sur le site: http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_LiteratureReview.pdf. Page consultée le 7 mars, 2007.
 22. Cohen B, Moss P, Petrie P, Wallace J. *A new deal for children? Reforming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol, UK: The Policy Press; 2004.
 23. OECD. *Early childhood education and care policy: Canada: Country note*. Paris, France: OECD; 2004. Disponible sur le site: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf> , Page consultée le 7 mars, 2007.
 24. Cleveland G, Corter C, Pelletier J, Colley S, Bertrand J, Jamieson J. *A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten and family support programs*. Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning; 2006. Disponible sur le site: <http://www.ccl->

- cca.ca/NR/rdonlyres/67F194AF-8EB5-487D-993C-7CF9B565DDB3/0/SFREarlyChildhoodLearning.pdf. Page consultée le 6 mars, 2007.
25. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press; 2001. Disponible sur le site: <http://fermat.nap.edu/books/0309068363/html>. Page consultée le 6 avril, 2006.
26. Hewes J. *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Ottawa, Ontario: Canadian Council on Learning, Early Childhood Learning Knowledge Centre; 2006. Disponible sur le site: http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/A112461B-030B-4156-A1A2-E380BF998535/0/LearningthroughPlay_LinL.pdf. Page consultée le 4 décembre, 2006.

Pour citer ce document :

Bertrand J. Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire. Commentaires sur Kagan et Kauerz et sur Schweinhart. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2007:1-7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BertrandFRxp.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2007