

MÉMOIRE

*Préparés pour l'école c'est bien,
mais préparés pour la vie, c'est mieux!*

Concernant le :

Projet de loi no 23

Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant
certains services éducatifs aux élèves âgés de moins de cinq ans

Rédigé par :

Jacques Moreau, Ph.D.
Professeur École de service social
Université de Montréal

Déposé le 2 mai 2013

À madame Marie Malavoy, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Conseil québécois des services de garde éducatifs à l'enfance

2480, chemin Sainte-Foy, bureau 110

Québec (Québec) G1V 1T6

Téléphone : 418 659-1521 ou 1 888 916-7688

Site web : www.cqsgee.qc.ca

Dépôt légal - 2^e trimestre 2013

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Ce document est disponible gratuitement sur demande.

La reproduction d'extraits est autorisée à des fins non commerciales avec mention de la source.

Toute reproduction partielle doit être fidèle au texte utilisé.

Table des matières

Présentation.....	4
Ce qu'il faut retenir	5
Introduction.....	7
Les suites du <i>Lac-à-l'épaule</i> organisé par le CQSGEE	8
Intervention précoce et scolarisation précoce ne sont pas synonymes.....	11
Besoins développementaux, tâches développementales et pédagogie sociale	14
Pédagogie sociale, actions éducatives, services de garde et préparation à l'école.....	19
Des leçons à tirer des Initiatives 1, 2, 3, GO!	21
Un dernier mot avant de conclure.....	22
Conclusion et recommandations.....	23
Références	24
Annexes	27

*Préparés pour l'école c'est bien,
Mais préparés pour la vie, c'est mieux!*

Présentation

Le **Conseil québécois des services de garde éducatifs à l'enfance** (CQSGEE) a pour mission de représenter les intérêts collectifs de ses membres actifs en assurant la promotion et le soutien à l'amélioration continue de la qualité des services de garde éducatifs offerts aux parents et aux enfants du Québec.

Pour réaliser sa mission, le CQSGEE assure la communication, la consultation, la formation et l'information de manière constante et transparente auprès de ses membres actifs.

Il est reconnu pour sa vision et son expertise dans les grands débats portant sur les services de garde et également comme agent de rapprochement, de synergie, d'alliance et de concertation.

Le CQSGEE représente 122 corporations pour près de 38 000 places disponibles dans le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance au Québec.

Ce qu'il faut retenir

Considérant :

- l'expertise du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et ses recommandations concernant les enfants de quatre ans dans un avis intitulé : *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*;
- l'expertise du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance en ce qui concerne la qualité des actions éducatives;
- l'idée que le modèle de pédagogie sociale est le mieux adapté pour répondre aux besoins développementaux des jeunes enfants;
- les principales conclusions du *Lac-à-l'épaule* organisé par le CQSGEE les 11 et 12 février 2013 et portant sur la préscolarisation et les actions éducatives;
- la position des membres du CQSGEE concernant la scolarisation des enfants de quatre ans;
- le développement rapide des connaissances scientifiques au sujet du développement des enfants de 0 à 5 ans et les réponses adéquates et fonctionnelles à leurs besoins développementaux;
- la confusion qu'il peut exister entre intervention précoce et scolarisation précoce;

Donc :

Le CQSGEE est d'avis que le projet de loi 23 ne peut être adopté tel quel et que les enfants de quatre ans doivent demeurer dans un environnement éducatif adapté à leurs besoins développementaux. Le réseau des services de garde mis en place au Québec, le modèle CPE, correspond exactement à ce type d'environnement.

Le CQSGEE est en accord avec les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans son avis intitulé : *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, à l'effet que les enfants de quatre ans doivent demeurer dans les CPE et « qu'il faut assurer rapidement l'accès de 90 % des enfants de quatre ans à des services éducatifs réglementés par l'État, [et qu'] il faut créer en CPE les places qui manquent. » (CSE 2012; page 77).

Pour ce faire, le gouvernement du Québec doit rapidement offrir, aux enfants de 4 ans provenant de milieux défavorisés, des places et ce, aux mêmes conditions d'accès qu'en milieu scolaire.

Introduction

La préoccupation actuelle des sociétés occidentales à l'égard de la petite enfance est en lien direct avec l'augmentation des connaissances scientifiques et professionnelles concernant les meilleures pratiques d'intervention et d'actions éducatives envers les jeunes enfants et ce, dans un souci d'offrir les meilleures opportunités à un développement harmonieux à tous les enfants, mais plus particulièrement aux plus démunis. En effet, les recherches des quarante dernières années démontrent, de manière constante, que la présence de facteurs de risque dans la vie des jeunes enfants a des répercussions tout au long de la vie (Boivin et al., 2012; Moreau et El-Hachem, 2012).

Si l'on porte maintenant une attention particulière à la préparation à l'école (*School Readiness*) ou à la maturité scolaire à la petite enfance, c'est pour s'assurer que les enfants possèdent toutes les habiletés et compétences requises pour bien s'adapter aux exigences de l'univers scolaire, car nous savons qu'une mauvaise transition entre le milieu familial ou le service de garde et l'école prédispose les enfants à une série d'échecs dès le primaire; ceci conduisant à un décrochage scolaire dès les premières années du secondaire. C'est dans cette perspective de prévention de la trajectoire d'échecs successifs menant au décrochage que se situe le débat autour de la scolarisation précoce des enfants de quatre ans, plus particulièrement ceux vivant en contexte de défavorisation, et du meilleur environnement éducatif pour que se concrétise cette mission de prévention précoce du décrochage. Nous sommes d'avis que le meilleur environnement éducatif pour tous les enfants de quatre ans dans une perspective de prévention sociétale du décrochage est le modèle CPE. Voici pourquoi...

Les suites du *Lac-à-l'épaule* organisé par le CQSGEE

Il est à noter que le texte de cette section est issu des propos tenus par les participants lors de cet évènement et que le français écrit est à l'avenant.

Avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

Au-delà de l'accès aux services, la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants est cruciale. *Il faut maintenir et améliorer la qualité des services éducatifs de tous les types de milieux qui accueillent les enfants de 4 et 5 ans* en agissant à la fois sur les aspects structurels de la qualité (ratio et taille des groupes, formation des professionnels travaillant auprès des enfants, qualité des lieux, présence d'un programme éducatif structurant, etc.) et sur la qualité des processus (qualité des activités éducatives, qualité des interactions humaines et pédagogiques entre l'adulte et l'enfant, etc.). L'intervention portant sur les aspects structurels renvoie généralement à des normes imposées par l'État, qui, selon le CSE, devrait revoir à la baisse les ratios de la maternelle et des services de garde en milieu scolaire. La qualité des processus est plus dynamique. Elle suppose, entre autres, l'amélioration des contenus de formation initiale des enseignant(e)s (particulièrement pour mieux tenir compte des particularités du préscolaire), le rehaussement des exigences quant à la formation des responsables des services de garde en milieu familial et la nécessité que toutes les nouvelles éducatrices en CPE ou en garderie soient dûment qualifiées. La qualité des processus suppose également la concertation de tous les secteurs concernés dans l'offre de formation continue aux différents intervenants et la diversification des mesures de soutien professionnel qui leur sont offertes.

Le CSE propose des actions sur les différents aspects liés à la qualité après avoir réaffirmé la pertinence d'une approche centrée sur le développement global, sur l'enfant actif dans l'apprentissage et l'importance de soutenir une approche pédagogique appropriée à ce développement. À cette fin, le CSE suggère d'accompagner le programme d'éducation préscolaire d'un guide. Enfin, il retient que la recherche sur la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants devrait être développée au Québec.

Quelques réflexions utiles des membres du CQSGEE

Le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » produit par le ministère de la Famille fait l'unanimité. En effet, tous s'entendent pour dire que l'outil est complet, adaptable à tous les milieux et qu'il permet aux corporations une application selon leurs

valeurs éducatives. Cependant, nous constatons que le programme éducatif parle de l'essentiel, bien qu'il nous faille retravailler son application lors de nos actions éducatives afin de viser l'amélioration continue de celles-ci. Bien entendu, nous ne pouvons parler d'amélioration continue de la qualité sans mentionner le fait qu'une certaine uniformisation des pratiques éducatives et de l'application du programme éducatif serait souhaitable. Une formation de mise à niveau devrait également être offerte au personnel éducateur à tous les trois ans. Par ailleurs, il serait intéressant que l'on puisse se doter d'un outil permettant de procéder à l'évaluation de l'application du programme éducatif autant en milieu familial qu'en installation. Bien entendu, l'arrimage entre le programme éducatif et l'intégration scolaire est plus que nécessaire.

La mise en place de services pour soutenir les actions éducatives est également souhaitable afin de travailler activement à l'amélioration continue de ces mêmes actions. Le jumelage et le mentorat sont des avenues à envisager. En effet, les membres du personnel éducateur ont besoin d'un guide pour orienter leurs actions éducatives afin qu'elles soient adaptées à chacun des enfants accueillis. Dans chacune des installations et ce, peu importe la taille de celles-ci, la présence d'une ressource dédiée à l'application de l'action éducative est plus qu'espérée. Cette personne pourrait soutenir l'utilisation d'une trousse normalisée d'activités portant sur des sphères spécifiques du développement de l'enfant. La possibilité du partage de ressources du genre entre les CPE d'un même territoire est avancée.

À la lumière de ce qui est écrit dans les journaux, **nous ne pouvons cacher notre inquiétude face au dossier de la maternelle à temps plein à 4 ans**. Les commissions scolaires ne semblent pas du tout prêtes à accueillir les enfants (manque de ressources humaines, financières et matérielles, etc.). De plus, leurs installations ne sont pas adaptées aux petits de cet âge (salles de bain, espaces communs, ratio, bruit, rythme, etc.). Il est également difficile de passer sous silence le fait que les parents n'ont pas été consultés avant que la décision ne soit prise et pourtant, ce sont eux qui sont les premiers concernés par le respect des besoins de leurs enfants. Dans ce dossier, nous déplorons également l'absence de prise de position par la ministre de la Famille.

Pour le CQSGEE, il est clair que les enfants de 4 ans doivent demeurer dans les centres de la petite enfance. À cet âge, ils ont encore besoin d'un milieu de vie pour développer leurs habiletés en vue d'atteindre la maturité scolaire qui se mesure selon les facteurs suivants : santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective,

développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales. L'atteinte des jalons du développement passe par les actions éducatives mises en place dans les services de garde subventionnés et ce sont justement ces derniers qui sont les mieux placés pour rencontrer les objectifs visés. Pourquoi le sont-ils? Parce que ce sont des milieux de vie où l'on travaille à faire en sorte que les enfants acquièrent les habiletés cognitives, langagières, psychomotrices et socioaffectives selon les principes de la pédagogie sociale et en fonction des jalons développementaux attendus à la petite et à la jeune enfance. Les actions éducatives mises en place de façon planifiée, organisée et structurée en fonction des exigences du programme éducatif sont tout à fait en mesure de répondre aux besoins développementaux de tous les enfants y compris les quatre ans. Les services de garde subventionnés sont des milieux de vie fonctionnels et adéquats pour le développement des enfants et pour l'acquisition des habiletés complexes dont ils ont besoin pour se préparer à la vie. *S'ils sont bien préparés à la vie, selon les principes de la pédagogie sociale, ils seront prêts pour l'école et pour les exigences de la maternelle à 5 ans.*

Intervention précoce et scolarisation précoce ne sont pas synonymes

Il est permis de tenter un rapprochement entre le courant de l'intervention précoce à la petite enfance et le développement d'un réseau de service de garde réglementé. Depuis le début des programmes *HeadStart* au milieu des années soixante aux États-Unis, les initiatives pour donner de meilleures chances aux jeunes enfants aux prises avec de multiples conditions d'adversité se sont multipliées tant en quantité qu'en diversité (Ramey et Ramey, 1998; Shonkoff et Meisels, 2000). Ces programmes visaient et visent toujours l'optimisation du développement du jeune enfant confronté à de multiples facteurs de risque (voir Annexe 1). Tout comme les programmes en services de garde, les programmes d'intervention précoce reposent sur une structure d'activités organisées dans le but de produire des impacts positifs dans les compétences et les habiletés des enfants en fonction de leur âge chronologique ou développemental. Par exemple, l'application de *Jouer c'est magique* est issue directement de l'un de ces programmes américains; le *High Scope Perry Preschool Project*. La seule différence réside dans le fait que le programme issu de *High Scope* a été adapté pour servir l'ensemble des enfants québécois âgés entre trois et cinq ans alors qu'il était préalablement destiné à des populations à risque. L'intervention précoce vise donc la « stimulation » d'enfants présentant des conditions particulières d'adversité ou présentant, à un jeune âge, des signes d'un développement cognitif, socioaffectif ou moteur atypique afin de les amener vers un développement global harmonieux. Les actions éducatives en services de garde visent à ce que les enfants de tout âge soient soumis de façon adéquate et fonctionnelle à des activités organisées de « stimulation » afin de leur assurer un développement global harmonieux.

Ces deux environnements dédiés à la petite enfance partagent des objectifs et des moyens similaires, mais pas nécessairement des populations d'enfants similaires. Cependant, plusieurs CPE pourraient devenir facilement des lieux de mise en application de programmes d'intervention précoce auprès de certains enfants en situation de retard ou de trouble du développement tellement les structures d'activités organisées en fonction du développement des jeunes enfants se ressemblent et se rejoignent. Pourquoi? Parce que le modèle CPE possède plusieurs des caractéristiques inhérentes à ce que l'on estime constituer les principes de base des pratiques efficaces (*Best Practices*) en intervention précoce. On en a dénombré 18, mais voici les six qui semblent les plus importants à considérer dans des interventions efficaces à la petite enfance (voir Moreau et El-Hachem, 2012; Malcuit et Pomerleau, 2005; Annexe 2) :

1. Plus un programme débute tôt dans la vie des enfants, plus importants seront ses effets.
2. Un programme efficace est un programme qui agit directement sur l'enfant.
3. Un programme qui agit directement sur l'enfant est toujours plus efficace quand ses actions sont soutenues et poursuivies dans et par la famille.
4. Il est essentiel de toujours bien ajuster le programme au niveau de développement de l'enfant.
5. Viser petit, concentrer ses actions sur des buts humbles (mais atteignables) et agir sans attendre que le monde change.
6. Il faut s'assurer, tout au long de sa durée, que le programme est effectivement bien appliqué.

Ces principes généraux rejoignent très bien ce qui est déjà appliqué dans les installations qui accueillent des enfants aux prises avec des conditions d'adversité et de développement atypique de cause non-organique dans une réponse adéquate et fonctionnelle aux besoins développementaux de ces enfants et des enfants tout-venant fréquentant le même service de garde et cela, dans le respect des exigences de la pédagogie sociale.

La scolarisation précoce ou l'éducation pré primaire ou préscolaire (selon les différents auteurs) ne vise pas l'optimisation du développement global de l'enfant dans le respect de son rythme individuel d'apprentissage, mais plutôt le développement des compétences et des habiletés nécessaires à son adaptation aux exigences de l'univers scolaire selon des normes d'apprentissage prédéterminées par diverses institutions étatiques en éducation (langage, l'écriture, la lecture, les mathématiques et les connaissances générales). Cette façon de voir correspond à une pédagogie traditionnelle et à tout le mouvement de « maturité scolaire » ou de « préparation à l'école » (*School Readiness*) ou l'on s'attend à ce que l'enfant se conforme aux procédures scolaires *normales*. Cette façon de voir l'acquisition des compétences et des habiletés chez les enfants est en contradiction flagrante avec les données récentes sur la façon dont les enfants apprennent et les pratiques efficaces à un développement harmonieux à la petite enfance. Bigras (2010) nous rappelle qu'une position nuancée semble émerger concernant une pédagogie efficace à la petite enfance. Deux études réalisées au début des années 2000, une au Royaume-Uni (EPPE, 2003; Siraj-Blatchford et al., 2003) et l'autre en Australie (Thorpe et al., 2004), ont mené à la conclusion qu'une pédagogie efficace comprend des interactions traditionnellement associées avec

la notion d'enseignement, des cadres d'apprentissage enrichissants et une « pensée

partagée sur la durée » pour élargir l'apprentissage des enfants. Toujours selon Bigras (2010), une méta analyse des différents types de programmes aux Pays-Bas amène à la conclusion que c'est en visant simultanément des objectifs cognitifs et socio émotionnels grâce à une programmation structurée que l'on obtient les résultats cognitifs les plus durables (Leseman, 2002). À l'instar de Bigras (2010), il est permis d'affirmer raisonnablement que « ces résultats ne sont pas incompatibles avec la démarche de pédagogie adoptée dans la tradition de la pédagogie sociale. »

Les services de garde, avec leurs infrastructures, leurs objectifs éducatifs et leurs structures d'activités pédagogiques, possèdent déjà tous les éléments pour réaliser de l'intervention précoce (lorsque requis) dans une perspective d'optimisation du développement global et de l'éducation dans une vision de pédagogie sociale dans le respect du rythme développemental des enfants et des jalons développementaux à atteindre pour tous les enfants, y compris les enfants de quatre ans. Ce type de pédagogie novatrice correspondrait à ce que l'on pourrait définir comme étant de la pédagogie sociale structurante ou des actions socio éducatives structurantes typiques au modèle CPE du Québec.

Besoins développementaux, tâches développementales et pédagogie sociale

Tous les enfants du monde grandissent et se développent selon une séquence universelle, mais avec un rythme individuel. La nette majorité des enfants se développent bien et ne nécessitent aucune attention particulière si ce n'est que les soins, l'affection et la protection que requiert leur âge chronologique et développemental. Certains enfants présentent une lenteur dans leur rythme de développement sans que l'on puisse en inférer un trouble ou retard alors que d'autres s'installent dans des trajectoires développementales atypiques pour des raisons biologiques (ex : TED, Syndrome de Down) ou environnementales (retard de développement non organique (*non organic failure to thrive*)).

Dans le premier cas, on peut intervenir de manière précoce pour maximiser les potentialités et dans le deuxième cas, on peut intervenir à infléchir la courbe du déclin du développement et permettre à l'enfant de rejoindre les jalons développementaux attendus pour son âge. Quoiqu'il en soit, tous les enfants du monde ont des besoins développementaux (*developmental needs*) auxquels les adultes qui en prennent soin doivent répondre de manière adéquate et fonctionnelle et aider ceux-ci à réaliser leurs tâches développementales (*developmental tasks*) pour l'atteinte des jalons. Les services de garde sont là pour compléter et parfois suppléer à un environnement familial destiné à répondre à ces besoins et à cette demande de soutien aux tâches développementales. Cette mission ne peut évidemment pas se faire de n'importe quelle manière. Pour cette raison, des programmes éducatifs de toutes sortes ont été créés afin d'accomplir cette mission de façon structurée, organisée et fondée sur les connaissances scientifiques et professionnelles ou, diront certains, basées sur les données probantes (*evidence-based data*).

Comme pour la croissance physique pour laquelle les enfants ont besoin d'une saine alimentation et des soins appropriés, ils ont aussi besoin de différentes opportunités de stimulation sur les plans moteur, physique, social, émotionnel et cognitif. Pour que les jalons développementaux soient atteints, l'environnement familial et l'environnement de garde de l'enfant jouent un rôle primordial, car ils servent de médiateur à l'enfant pour qu'il puisse accomplir les tâches développementales menant à l'acquisition des diverses habiletés et compétences de plus en plus complexes au fur et à mesure qu'il grandit.

Les connaissances scientifiques sur le développement de l'enfant accumulées au cours des quarante dernières années démontrent très clairement que le développement de l'enfant est la conséquence d'une interaction complexe, subtile et nuancée entre la biologie de l'enfant (caractéristiques génétiques, physiologiques, tempéramentales, etc.) et l'environnement physique et social dans lequel il grandit. Par exemple, les données récentes en neurosciences indiquent que les relations façonnent le cerveau (*relationships shape the Brain*; Perry et Szalavitz; 2007). Cela implique que l'environnement de l'enfant peut exercer une influence telle qu'il en influe la taille et le fonctionnement du cerveau, créant ainsi un marqueur biologique qui risque de générer un développement atypique et des comportements problématiques dès un très jeune âge (Boivin et al., 2012). Cependant, nous savons aussi que si nous agissons tôt, nous pouvons modifier cette influence au point de pouvoir en inverser complètement les effets.

Mais cela doit pouvoir se faire à travers des activités provenant de programmes structurés comme il en existe en service de garde, modèle CPE, ou dans des programmes en intervention précoce.

Le développement de l'enfant ne se fait donc pas en vase clos. Il est le fruit d'une multitude d'influences à plus ou moins grande distance du système de relations autour de l'enfant. Avec la perspective bioécologique du développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979; 2005; Damant et al., 2001; Drapeau, 2008), nous avons compris que les sources d'influence sur le développement de l'enfant peuvent être : nuisibles (facteurs de risques) ou bénéfiques (facteurs d'opportunités ou de protection), à proximité de l'enfant (facteurs proximaux : le parent, l'éducatrice, etc.) ou à distance de celui-ci (facteurs distaux : conditions de travail des parents, accessibilité et qualité de services de garde, lois de protection de l'enfance, etc.). Dans cette perspective, l'environnement d'un service de garde devient un prolongement « naturel » de l'environnement familial offrant à l'enfant l'ensemble des opportunités nécessaires à un bon développement ou dans certains cas, un environnement « fonctionnel » pour un « rattrapage » de retard de développement venant suppléer à un environnement familial mal ajusté (dysfonctionnel) pour répondre adéquatement aux besoins développementaux de l'enfant.

Les besoins développementaux et les tâches développementales qui y sont liées sont nombreuses, variées, subtiles et se complexifient au fur et à mesure de la croissance et du développement. Nous n'en ferons pas la nomenclature ici et nous renvoyons le

lecteur à certaines sources pour un rappel de ces notions (Ferland, 2004; 2005; Fournier et L'Écuyer, 2006; Gauthier et al., 2009; Montagner, 2006; Stassen Berger, 2000).

Rappelons cependant que les enfants de quatre ans ont des besoins qui leur sont propres et qu'ils ont des tâches développementales à accomplir qui leur sont spécifiques. En effet, l'enfant de quatre ans doit compléter et raffiner sa maîtrise du langage, raffiner sa capacité d'entrer en relation avec les autres enfants, trouver des solutions verbales et non agressantes en cas de conflit, continuer dans sa progression vers l'autorégulation émotionnelle (autocontrôle) et commencer à se discipliner, à développer les capacités d'altruisme et d'empathie, à accepter mieux les frustrations, à mieux tolérer les délais pour satisfaire ses besoins, à commencer à prendre des initiatives, à faire des dessins identifiables, à dessiner un bonhomme têtard, à raffoler des histoires, à distinguer les parties de la journée, à comprendre certaines notions de durée, à raffiner la motricité fine et globale en lien avec l'alimentation, l'habillement et l'hygiène.

On le voit, la majorité des jalons développementaux à atteindre et les tâches à accomplir pour y arriver réfèrent en grande partie aux aspects sociaux, affectifs et langagiers du développement. L'enfant de quatre ans ne possède pas encore tous les outils développementaux nécessaires pour le sortir d'un environnement de stimulation (qu'il soit familial ou de garde) connu à l'intérieur duquel *il se sent en sécurité affective et relationnelle et par conséquent, est en état de réaliser les tâches développementales nécessaires* pour l'acquisition des habiletés requises pour son adaptation à l'univers scolaire de la maternelle à cinq ans. À cet âge, le **sentiment de sécurité est fondamental** pour libérer l'enfant de toute forme d'anxiété et ainsi le rendre disponible aux actions socio éducatives structurantes lui permettant de progresser harmonieusement dans son développement global. La réalisation d'un tel objectif et le souci du respect du développement socio affectif de l'enfant et de son sentiment de sécurité concorde bien avec les principes édictés par la pédagogie sociale, mais cadre mal avec une philosophie de scolarisation pré primaire avec tout ce que cela implique.

Du point de vue du respect de l'enfant de quatre ans dans son développement et de correspondance avec les théories du développement néopagétienne, néovygotskyenne et de l'attachement, il semble tout à fait raisonnable d'en arriver à la conclusion que dans le contexte québécois de service de garde éducatif à l'enfance et d'éducation préscolaire et primaire, le meilleur environnement pour aider les enfants de quatre ans à

faire les apprentissages dont ils ont besoin pour s'adapter à l'école, reste, après l'environnement familial, un environnement CPE avec un programme d'actions socioéducatives enchâssé à l'intérieur d'une philosophie de pédagogie sociale structurante.

Les résultats de deux études nous renseignent bien à ce sujet. L'évaluation longitudinale des effets à long terme du programme *High Scope Perry Preschool Project* et l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais.

À l'origine, *High Scope* visait l'amélioration des habiletés cognitives de jeunes enfants préscolaires défavorisés afin de faciliter la réussite académique dès le primaire. Ils y sont arrivés, mais dès le milieu du primaire, l'augmentation du QI des enfants a disparu et la majorité de ceux qui ont suivi le programme ont vu leur QI revenir pratiquement à ce qu'il était au début du programme. Déception. Le programme n'avait pas atteint ses objectifs. On décide donc de suivre ces enfants à l'adolescence, au milieu de leur vingtaine et au début de leur quarantaine. Surprise. Des résultats significatifs émergent en ce qui concerne les dimensions d'adaptation personnelle, relationnelle et sociale des enfants du programme comparativement à ceux du groupe témoin. Ces jeunes, devenus adultes, se sont retrouvés moins nombreux à ne pas terminer leur secondaire, ils ont un meilleur revenu, de meilleures relations familiales, les hommes contribuent à l'éducation de leurs enfants en plus grand nombre et ils font l'objet de moins d'arrestations (pour les détails voir Annexe 1). Ces résultats nous apprennent ce que Bruce Perry a découvert récemment : les relations façonnent le cerveau. Pas nécessairement en terme strict de compétences cognitives, mais bel et bien en termes de capacités globales d'adaptation sociale, personnelle et relationnelle.

Les résultats de l'*Enquête montréalaise sur la maturité scolaire* a de quoi inquiéter. Elle a démontré, à l'aide la mesure IMDPE, que 35 % des enfants de cinq ans du grand Montréal présentaient un manque de maturité scolaire dans au moins deux des cinq dimensions mesurées (santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales). Ce pourcentage grimpe à 42 % pour les enfants vivant dans des quartiers défavorisés. Voici quelques autres faits intéressants : les filles ont de meilleurs scores que les garçons, plus les parents sont scolarisés plus les enfants ont de meilleurs scores et, *plus les enfants sont âgés, meilleurs sont les résultats à l'échelle de maturité scolaire. Que se passerait-il si l'on menait une enquête similaire auprès des enfants âgés de quatre ans? Il y a fort à parier que le pourcentage des enfants en*

manque de maturité scolaire augmenterait de façon très significative, au point même de déterminer que l'ensemble des enfants de quatre ans ne sont pas prêts pour l'école. Non pas pour des raisons sociales, mais surtout pour des raisons se rapportant à un jalon développemental non approprié pour l'univers scolaire dans le contexte québécois actuel.

Pédagogie sociale, actions éducatives, services de garde et préparation à l'école

Doherty (2007) est un auteur qui s'est intéressé à la préparation que l'on offre aux enfants pour leur entrée scolaire. Il affirme que les programmes communautaires visant à soutenir les enfants pour leur entrée à l'école sont, non seulement efficaces, mais relèvent aussi d'une grande importance. En effet, selon Doherty, les programmes se doivent d'être accessibles, c'est-à-dire qu'ils doivent être offerts près des communautés, là où les parents se sentiront à l'aise de consulter. Ils se doivent également d'être financés à bon escient, afin qu'ils puissent être pleinement fonctionnels et efficaces. Les exigences pour des programmes communautaires correspondent donc très bien au modèle CPE développé au Québec. Or, pour l'auteur, le point le plus important réside dans le fait que ces programmes doivent s'adresser à l'ensemble des enfants et non seulement à ceux jugés plus vulnérables. En effet, en incluant des enfants vivant différentes situations psychosociales, une cohésion entre ces derniers est susceptible de s'installer. De plus, plusieurs enfants issus de la classe moyenne ne reçoivent pas les services dont ils pourraient bénéficier pour être mieux préparés à l'école, car ils ne sont pas assez « pauvres » pour être ciblés par les organismes communautaires et pas assez « riches » pour recevoir tout le soutien nécessaire de la part de leur entourage, du secteur privé ou de leurs milieux de garde qui n'ont pas cette mission, ce que l'on ne retrouve pas au Québec dans le réseau des services de garde. En ce sens, Doherty affirme que, lors de l'élaboration d'un programme d'intervention précoce ayant pour objectif de préparer les enfants à leur entrée à l'école, l'ensemble des communautés et des enfants des classes moyennes et pauvres devraient être ciblés et invités à y prendre part. *C'est ce que l'on retrouve actuellement dans les CPE du Québec : des enfants provenant de tous les milieux.*

Cependant, en s'inspirant du modèle danois, Bente (2009) apporte une importante nuance relativement à ces programmes d'intervention précoce visant à faciliter l'entrée à l'école des jeunes enfants. En effet, l'auteur affirme que l'accent devrait être mis sur des activités en lien avec le développement social des enfants plutôt que sur les apprentissages plus théoriques (par exemple : apprendre à compter ou à réciter l'alphabet). Selon Bente, les enfants bénéficieraient davantage d'un programme qui les prépare aux interactions sociales entre écoliers, à la tolérance et à l'acceptation des autres. Des activités favorisant le développement de l'empathie et de la solidarité sont bénéfiques. Aussi, instaurer un système, au sein du programme, où la démocratie règne et où chaque enfant a un droit de parole est à privilégier et ce, dans le but de préparer

les enfants aux concepts de justice et d'équité sociale et de prévenir l'intimidation dans les écoles. Pour ce faire, des activités simples de jeu en équipe, des ateliers de conversation entre enfants et des présentations simplifiées sur des sujets en lien avec l'acceptation, la différence et la culture sont favorables. Ce type d'activité contribue au bon développement cognitif des enfants, notamment au niveau du langage, en plus de leur apprendre des habiletés sociales qui pourront être renforcées et qu'ils pourront continuer à mettre en valeur tout au long de leur vie. Enfin, établir dès un très jeune âge, chez les enfants interagissant dans le groupe, une politique de tolérance zéro face à l'intimidation, fondée sur le respect et sur l'ouverture à autrui, est extrêmement bénéfique, selon Bente.

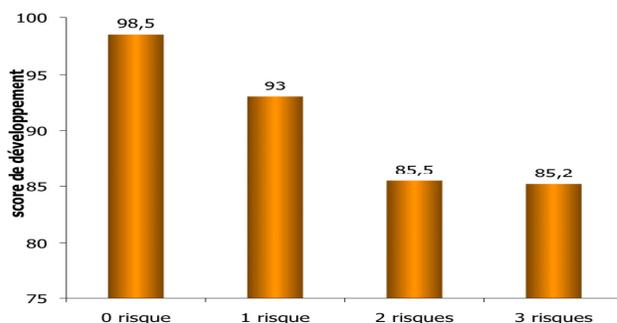
Tous ces paramètres qui offrent aux jeunes enfants des opportunités pour un meilleur développement global correspondent assez bien aux principes de la pédagogie sociale et aux actions éducatives réalisées dans le modèle CPE. Le modèle CPE est unique et permet à de nombreux enfants de profiter des meilleures opportunités pour un développement harmonieux. Comme le suggère le CSE, il suffit d'atteindre l'objectif de 90 % d'enfants de quatre ans en CPE pour rencontrer l'objectif d'amélioration des compétences des enfants provenant de milieux défavorisés pour leur entrée à l'école.

Des leçons à tirer des Initiatives 1, 2, 3, GO!

Les Initiatives 1, 2, 3 Go! sont le fruit des conclusions du rapport *Un Québec fou de ses enfants* publié en 1991 dans lequel on confirmait l'action délétère des facteurs de risques sur la qualité du développement des enfants. Il fallait donc mobiliser les communautés pour installer des environnements soucieux du bien-être des tout-petits. Ces initiatives ont existé pendant plus de dix ans et certaines existent encore. Nous avons appris de ces initiatives que l'environnement peut faire une grande différence dans le développement des jeunes enfants, y compris l'environnement des services de garde.

En effet, plus de 1800 enfants âgés entre 20 et 40 mois provenant de quartiers défavorisés de la grande région montréalaise ont fait l'objet d'évaluations systématiques de la qualité de leur développement le tout répartis en quatre cohortes distinctes aux deux ans entre 1998 et 2006. De ces évaluations, nous avons appris que la qualité du développement cognitif diminue significativement avec le cumul de risque (voir figure plus bas) (Denis et al., 2005), confirmant, en contexte québécois, les résultats des études provenant de partout dans le monde depuis quarante ans. On a aussi appris que cette qualité du développement cognitif était fortement corrélée avec le nombre de jouets éducatifs et le temps de stimulation à la maison, *ainsi qu'avec la fréquentation d'un service de garde* (Bigras et al., 2008; Bigras et al., 2009). Peu importe le cumul de risques dans la vie des enfants, ceux qui fréquentaient un service de garde présentaient de meilleurs scores de développement cognitif que les autres.

Ce résultat suggère fortement que les actions éducatives réalisées dans les CPE correspondent à ce que l'on attend d'un programme d'intervention en petite enfance qui présente les critères nécessaires aux pratiques efficaces et à la production d'impacts significatifs sur le développement global des enfants. L'expertise pour contribuer à la qualité du développement des jeunes enfants, y compris ceux vivant dans des milieux défavorisés, existe donc déjà dans le réseau des services de garde du Québec.



Un dernier mot avant de conclure

L'intervention auprès des enfants aux prises avec des conditions d'adversité à la qualité de leur développement est tout à fait possible et efficace en autant que l'on respecte les principes de base derrière ce que l'on nomme les pratiques efficaces. Nous avons démontré que de tels programmes peuvent avoir une vie qui leur est propre, mais qu'ils peuvent aussi s'inscrire très aisément dans l'univers des pratiques socio éducatives structurantes du modèle CPE québécois.

Cependant, l'intégration de tels programmes dans le modèle CPE devra respecter des exigences strictes se rapportant à la qualité des services de garde, ce avec quoi le CQSGEE et ses membres sont en accord. Les études des dernières années arrivent à peu près toutes au même constat. Au-delà des différents types de service de garde, c'est la qualité de ces derniers qui exerce la plus grande influence sur la qualité du développement des enfants nourrissons, trottineurs et préscolaires, et ce, dans toutes les sphères de ce développement (CSE, 2012; Palacio-Quintin, 2000). Un enjeu majeur pour en arriver à des impacts significatifs auprès des enfants en difficulté dans leur développement global est celui de la qualité des interactions dans le milieu de garde.

Or, cette qualité des interactions est directement liée au nombre d'enfants dont doit s'occuper une éducatrice (ratio enfants/éducatrice). Si l'on souhaite avoir un réel impact sur le développement des enfants provenant d'un milieu défavorisé (comme ce ne sont pas tous les enfants de ces milieux qui sont menacés dans leur développement, nous préférons l'expression « enfant aux prises avec des conditions d'adversité à son développement ») et ne pas les mettre en danger dans leur sentiment de sécurité face à leur environnement de garde à l'intérieur duquel ils ont bâti des relations significatives, il ne faut absolument pas remettre en question le ratio des enfants de quatre ans en CPE et encore moins les exposer à un ratio de 1/18 comme le souhaite actuellement le ministère de l'Éducation. S'attaquer à ce ratio, ce serait comme s'attaquer à l'un des principes fondamentaux derrière une pratique efficace à la petite enfance. Pallacio-Quintin faisait déjà des recommandations importantes à cet égard dans son article en 2000. Comment se fait-il que nous en soyons encore (presque) au même point en 2013? Les décideurs sont-ils devenus aveugles devant les données probantes des dernières années et sourds face aux avis et recommandations des experts consultés? Sommes-nous encore *Un Québec fou de ses enfants?*

Conclusion et recommandations

Le modèle CPE mis en place au Québec constitue un environnement éducatif de qualité (il y a toujours place à l'amélioration bien sûr) et propose un programme d'actions socio éducatives structurantes qui se situent en ligne droite avec les principes de base à une pratique efficace de l'intervention précoce à la petite enfance et aussi avec les principes de la pédagogie sociale, qui, comme on le sait, est reconnue comme étant la mieux placée pour respecter les besoins développementaux des jeunes enfants. Compte tenu des besoins développementaux particuliers des enfants de quatre ans et des tâches développementales spécifiques qu'ils doivent réaliser pour atteindre les jalons attendus, l'environnement des CPE est le meilleur pour y répondre et pour offrir les meilleures opportunités pour l'accomplissement de leurs tâches développementales. De plus, selon les paramètres des théories de l'attachement et du développement socio affectif, l'environnement connu du service de garde constitue l'environnement le plus sécurisant, après l'environnement familial, avant la transition à l'école à la maternelle cinq ans.

Par conséquent, le CQSGEE recommande :

- 1)** que les enfants de quatre ans du Québec ou ceux qui auront éventuellement quatre ans demeurent dans l'environnement CPE;
- 2)** que l'on prenne les moyens pour, qu'à court terme, 90 % des enfants de quatre ans du Québec obtiennent une place en CPE;
- 3)** que le projet de loi 23 soit retiré.

Références

- Bente, J. (2009) A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7-21.
- Bigras, N. (2010). Des services de garde pour soutenir les parents et accroître le partenariat entre les services destinés à la petite enfance. Dans Théolis, M., Bigras, N., Desrochers, M. Brunson, L., Régis, M.
- Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M., Cantin, G., Brunson, L. et Guay, M-C. (2009). Stress parental, soutien social, comportement de l'enfant et fréquentation des services de garde. *Revue Enfance, Famille et Générations*, no 10, printemps.
- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de Psychoéducation*, vol 37,1, 1-26.
- Bouchard, C. et al., (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec, ministère de la Santé et des Services Sociaux. Éditeur Officiel du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. A bioecological model of human development*. New York, Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Bruer J.T. (2002). *Tout est-il joué avant 3 ans?* Paris: Odile Jacob.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Gouvernement du Québec.
- Damant, D., Poirier, M-A., Moreau, J. (2001). Ça prend tout un village pour élever un enfant : une approche écologique visant le développement des enfants. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux-Tome II*. Québec: PUQ.
- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G.M. Tarabulsy, M.A. Provost, S. Drapeau, E. Rochette (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables*. Québec: PUQ.
- Denis, E., Malcuit, G., Pomerleau, A., (2005). Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1, 2, 3 Go! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Éducation et francophonie*, vol, 33, 2, 44-66.
- Doherty, G. (2007). Ensuring the best start in life: targeting versus universality in early childhood development. *IRPP Choices*, 13(8).

EPPE (2003). The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project. A longitudinal study. <<http://k1.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/index.htm>>

Ferland, F. (2004). *Le développement de l'enfant au quotidien. Du berceau à l'école primaire*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine.

Ferland, F. (2005). *Et si on jouait? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine.

Gauthier, Y., Fortin, G., Jéliu, G. (2009). *L'attachement, un départ pour la vie*. Montréal : Éditions du CHU Ste-Justine.

Kagan, J. (2000). *Des idées reçues en psychologie*. Paris : Odile Jacob.

Leseman, P. (2002). *Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*. Paris : OCDE.

Fournier, M. et Lécuyer, R. (2006). *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

Malcuit, G. et Pomerleau, A. (2005). Les principes qui se retrouvent dans les pratiques efficaces pour le développement optimal des jeunes enfants. Montréal : UQAM Dept de Psychologie, Laboratoire d'Étude du Nourrisson (LEN). Document inédit.

Montagner, H. (2006). *L'arbre enfant. Une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris: Odile Jacob.

Moreau, J., El-Hachem, L. (2012). Guide de lecture sur les principes à la base des pratiques efficaces en intervention à la petite enfance pour les programmes PACE et PCNP. Document inédit rédigé pour l'Agence de Santé Canada.

Moreau, J. Latulippe, R., Poirier, M., Vaillancourt, C. (2011). La Grille d'Évaluation du Développement de l'enfant de 0 à 5 ans (GED). De la recherche à l'intervention en petite enfance. Dans N. Bigras, C. Bouchard, G. Cantin (Dir); *L'échange de connaissances en petite enfance : comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens*. Québec : PUQ.

Moreau, J., Léveillée, S., Roy, C. (1998) « Vulnérabilité et interaction mère-nourrisson : illustration de conditions nécessaires mais non suffisantes à l'efficacité de l'intervention précoce », *Santé mentale au Québec*, XXIII (1), 187-213.

National Research Council and Institute of Medicine Board on Children, Youth and Families. (2000). *From neurons to neighborhoods. The science of early childhood Development*. Washington: National Academy Press.

Palacio-Quintin, E. (2000). Les services de garde et le développement de l'enfant. ISUMA, automne 2000, pages 25-30.

Perry, B., et Szalavitz, M. (2007). *The boy who was raised as a dog*. New York: Basic Books.

Pomerleau, A, Malcuit, G., Moreau, J., Bouchard, C. avec la collaboration de : Blanchard, D., Denis, E., Goulet, J., Gratton, G., Brunson, L., Cormier, N., Bastien M-F. (2005). *Contextes de vie, ressources et développement de jeunes enfants de milieux populaires montréalais*. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.

Ramey, C. T., et Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. (2003). The EPPE Case Studies. Technical Paper 10. Londres : University of London, Dept for éducation and employment.

Schweinhart, L., J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40 : Summary, Conclusions and Frequently Asked Questions*. Ypsilanti, Mich, USA : High/Scope Educational Foundation.

Shonkoff J.P. et Meisels S. J. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stassen Berger, K. (2000). *Psychologie du Développement*. Montréal : Modulo Éditeur.

Théolis, M., Bigras, N., Desrochers, M., Brunson, L., Régis, M., Prévost, P. (2010) *Le projet 1,2,3 GO! Place au dialogue. Quinze ans de mobilisation autour des tout-petits et de leur famille*. Québec: PUQ.

Thorpe, K., Tayler, C., Bridgstock, R., Grieshaber, S., Skoien, P., Danby, S., Petriwskyj, A. (2004). Preparing for school. Report of the Queensland Preparing for school Trials 2003/4. Australie, Queensland Government, Dept of Education and the Arts.

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>
Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants ©2008 Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants i

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 le *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

Synthèse sur les programmes préscolaires

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.

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants ©2008 Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Schweinhart LJ 1

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 maternelle 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 PROGRAMMES PRÉSCOLAIRES

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 publiques, 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

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants ©2008 Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Schweinhart LJ 3PROGRAMMES PRÉSCOLAIRES

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.

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants ©2008 Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Schweinhart LJ 4PROGRAMMES PRÉSCOLAIRES

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_voll.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.

1. 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].

ht © 2008

Les principes qui se retrouvent dans les pratiques efficaces pour le développement optimal des jeunes enfants

Gérard Malcuit et Andrée Pomerleau
LEN-UQAM

(version été 2005)

Note explicative:

Le texte qui suit devait faire partie d'un document beaucoup plus large. En effet, nous voulions l'intégrer dans un répertoire des «pratiques exemplaires» ou «pratiques efficaces» pour favoriser le développement optimal des jeunes enfants. Nous menions ce travail dans le cadre de l'équipe DEC (Développement des enfants dans leur communauté). Nous avons commencé la rédaction du répertoire en vue de répondre à un besoin maintes fois exprimé par les gens du milieu impliqués dans l'intervention communautaire auprès des enfants et de leurs familles. Beaucoup se demandent quoi inclure dans leurs interventions pour atteindre leurs buts.

En cours de route, nous avons eu des doutes sur la pertinence d'un tel répertoire. Les pratiques ou programmes reconnus comme *efficaces* se révélaient, la plupart du temps, bien peu *exemplaires*. Tout d'abord, pour rencontrer les critères de «pratiques efficaces» (ce que l'on appelle parfois paresseusement les «*best practices*»), les pratiques, programmes ou interventions doivent avoir fait l'objet d'une évaluation rigoureuse de leur efficacité. Cette évaluation doit montrer, en respectant les critères scientifiques du domaine, que les actions posées entraînent bien les effets prévus. En d'autres mots, est considéré *efficace* ce qui a été démontré tel!

Nous avons alors fait un premier constat: les programmes d'intervention en petite enfance qui ont été évalués et qui ont prouvé leur efficacité de façon convaincante sont peu nombreux. Le répertoire n'aurait pas été très volumineux!

À priori, nous n'aurions rien eu contre un répertoire mince s'il avait pu rencontrer le but à la base de sa conception: être utile aux gens du milieu. Pour être utile, il faudrait qu'un tel répertoire puisse guider les gens dans le choix d'actions, d'activités ou de modalités d'intervention à mettre en place pour obtenir des résultats similaires.

Mais un second constat, sous forme de problème majeur, nous a frappés. Les pratiques *efficaces* que l'on retrouve publiées dans les revues scientifiques sont majoritairement des interventions qui ont réclamé des ressources financières, humaines et politiques qu'il est bien difficile de retrouver dans la réalité actuelle. Cette contrainte explique en bonne part leur petit nombre et notre doute sur leur *exemplarité*!

Les membres d'organismes publics et communautaires ne peuvent rêver d'avoir à leur disposition les ressources de la plupart des programmes efficaces que nous avons répertoriés. Dans le contexte sociopolitique actuel, les gouvernements et les pourvoyeurs de fonds n'offrent pas les moyens nécessaires pour contrer les effets négatifs (ou, à tout le moins, «non optimaux») de certaines conditions de l'écologie dans laquelle des jeunes enfants et leurs familles évoluent. Les organismes institutionnels le déplorent de façon unanime. Et si les actions communautaires occupent de plus en plus le vacuum créé par le désengagement de l'État, les ressources qu'on leur alloue ne suivent pas le rythme de leur implication grandissante. Bref, les organismes publics et communautaires, malgré leur bonne volonté et la relative générosité de ceux qui les appuient, n'ont pas les ressources suffisantes pour mettre sur pied des actions commensurables à celles requises par la majorité des *pratiques efficaces*.

Une recension des travaux dans le domaine (et notre propre expérience de concepteurs et d'évaluateurs de programmes) révèlent que des copies allégées, amoindries ou trop élaguées des pratiques efficaces (parce que l'on ne dispose pas des mêmes ressources) sont presque toujours vouées à l'échec.

À quoi bon alors un répertoire des pratiques efficaces, si cela doit décourager, dès le départ, les gens qui veulent, avec des moyens limités, faire quelque chose pour les enfants? Nous avons donc réorienté notre travail pour qu'il demeure utile et pertinent (espérons-nous!).

Le résultat de ce travail est ce que nous appelons «*les principes de base des pratiques efficaces*». Il s'agit d'un ensemble de principes sur lesquels les concepteurs d'interventions ou de programmes devraient fonder leurs actions. Ces principes se retrouvent comme des caractéristiques essentielles des pratiques qui se sont révélées efficaces.

Intégrer ces principes dans le concret de ses propres actions et activités auprès des enfants et familles est un pas dans la bonne direction. Plus on intègre ces principes dans les activités que l'on met en place, meilleures seront les chances de succès! En parallèle, nous ne le cacherons pas, cela réclamera un accroissement des ressources à y consacrer.

Quelle que soit l'ampleur des ressources dont on dispose, ces principes devraient toujours guider les choix qu'il faut faire quant aux buts visés et aux actions à privilégier. Intervenants et concepteurs planteront les meilleures actions qui intègrent ces principes dans le cadre de leur milieu et de leurs possibilités réelles.

Gérard Malcuit et Andrée Pomerleau,
Laboratoire d'étude du nourrisson,
Université du Québec à Montréal.
malcuit.gerard@uqam.ca pomerleau.andree@uqam.ca

Principes de base d'un programme efficace pour assurer le développement optimal des tout-petits

Précisons, en premier lieu, que nous utilisons le terme «*programme*» dans un sens très large. Selon la définition adoptée, un programme est *un ensemble d'actions, d'activités, de pratiques ou d'interventions spécifiques qui visent l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs*.

À titre d'exemple, un «*programme de stimulation du développement moteur des jeunes enfants*» peut regrouper des actions diverses menées auprès d'enfants, ou auprès de leurs parents, dans le but de favoriser le développement d'habiletés motrices particulières ou générales des tout-petits (la manipulation d'objets, la motricité fine, la station assise, la marche, etc.).

Nous présentons donc une liste de principes (et leur description) que l'on retrouve mis en pratique, la plupart du temps, dans les interventions efficaces pour le développement des jeunes enfants. Pour dresser cette liste, nous avons relevé les conclusions et recommandations de nombreuses recherches et interventions dans le domaine. Nous avons soumis des premières versions de la liste de principes à des collègues et à des personnes engagées dans l'action communautaire. Tous ces gens nous ont permis d'améliorer le texte, de le rendre plus complet, plus précis et plus lisible. Nous les en remercions!

À la suite des principes, nous présentons les grandes classes d'actions ou d'activités que la recherche a identifiées comme essentielles pour assurer le «*développement optimal des jeunes enfants*». Il nous paraît pertinent de les inclure dans un programme pour atteindre cet objectif.

Voici donc les grands principes de base, principes que nous suggérons de suivre à toutes les personnes en charge d'un programme ou d'une intervention. Plus elles s'y conformeront dans l'élaboration et l'implantation de leur propre programme, plus les chances seront élevées que ce dernier soit lui aussi efficace. Pour s'en assurer, il faudra toutefois mener une évaluation de ses impacts.

Principes de base

1. Plus un programme débute tôt dans la vie des enfants, plus importants seront ses effets.

En d'autres mots, il vaut toujours mieux commencer à intervenir quand l'enfant est très jeune. Le plus tôt on commence, le meilleur c'est! On se rappellera que ce qui se passe au cours de la première et deuxième années de vie de l'enfant est crucial pour la qualité de son développement ultérieur. Tous les théoriciens et chercheurs en petite enfance insistent là-dessus.

Cependant, ceci ne veut pas dire que tout est joué après l'âge de 1 ou 2 ans, et qu'une intervention commencée après ces âges ne puisse elle aussi être efficace. Beaucoup de

programmes se fondent sur la conviction (d'ailleurs appuyée par des données) qu'il n'est jamais trop tard pour modifier la trajectoire développementale des enfants par des actions appropriées. Mais, répétons-le, il vaut mieux commencer à intervenir le plus tôt possible!

Illustration: *Beaucoup de programmes visant le développement du langage débutent quand l'enfant parle déjà ou, au mieux, quand il commence à parler. Cependant, la recherche indique que l'apprentissage du langage et de la communication se fait dès les tout premiers mois de la vie. Les habiletés prélangagières et les premières habiletés de communication au cours de la première année de vie de l'enfant prédisent les habiletés langagières qu'il maîtrisera au cours des années subséquentes. C'est pourquoi on constate souvent que certains groupes d'enfants visés par des programmes de développement du langage autour de 2 ou 3 ans manifestent déjà des retards importants dans cette habileté. Dans une optique de promotion ou de prévention, il est donc essentiel de débiter avant. Par exemple, ALI (programmes de développement des habiletés langagières et cognitives) débute dès la naissance et se poursuit jusqu'à l'entrée à l'école.*

2. Un programme efficace est un programme qui dure un certain temps.

On ne peut attendre de grands résultats d'une intervention trop brève, même si elle débute tôt et même si son contenu est très adéquat. Il faut toujours prévoir une durée raisonnable des actions et activités de l'intervention! Ce que l'on entend par «*durée raisonnable*» va varier selon l'ampleur de ce qu'un programme particulier vise atteindre. Par exemple, on ne peut corriger, avec 10 ateliers hebdomadaires de stimulation, les effets de 2 années de sous-stimulation chronique d'un environnement pauvre sur le développement cognitif des enfants. Il y a, jusqu'à un certain point, une relation positive directe entre la durée d'un bon programme et la grandeur des effets qu'il entraîne. Autrement dit, plus une intervention se poursuit durant un temps raisonnable, plus ses effets vont se révéler importants.

Illustration: *Un programme de développement du langage (le programme Clef) a entraîné des effets positifs après 3 mois de mise en place chez des enfants de milieu favorisé. De tels effets ne sont apparus qu'après 6 mois de durée du programme chez des enfants de milieu moins favorisé qui accusaient déjà un retard par rapport aux premiers.*

3. Un programme efficace possède une bonne densité d'actions, réalisées de façon régulière.

Une intervention doit comprendre des activités ou actions répétées, bien réparties dans le temps. C'est ce qu'on appelle la densité d'un programme. Dans bien des cas, une seule séance hebdomadaire de stimulation ou une visite par mois n'est pas suffisante pour entraîner des effets notables et durables. L'efficacité d'un programme repose souvent sur l'effet cumulatif d'actions répétées, pas trop éloignées les unes des autres dans le temps, et qui durent un certain temps!

Illustration: *Faire la lecture avec un enfant entraîne des effets bénéfiques si cette activité se déroule souvent et régulièrement dans la routine quotidienne de la famille ou du service de garde (au moins 3 fois par semaine, selon les recommandations d'ALI). Par exemple, faire de la lecture avec un enfant une fois par mois n'aura qu'un impact bien limité! Il en va de même avec la*

majorité des programmes, qu'ils visent le développement moteur, social ou langagier: il faut répéter les actions et bien les distribuer dans le temps.

4. Un programme efficace est un programme qui agit directement sur l'enfant.

Beaucoup de programmes ou d'activités visent à modifier les conduites des parents ou à transformer l'environnement familial, en supposant (implicitement ou, plus rarement, explicitement) que les effets sur les parents ou l'environnement se répercuteront nécessairement sur l'enfant. Par exemple, on montre aux parents comment être plus sensibles aux signaux de leur enfant ou comment résoudre des conflits de discipline. Un parent plus sensible et avec de bons moyens disciplinaires sera plus efficace avec son enfant et, par ricochet, l'enfant se développera mieux. De façon générale, ceci est conceptuellement vrai: les parents qui ont de bonnes pratiques parentales avec leur enfant ont un enfant qui a une bonne qualité de développement! Également, mettre en place des actions pour améliorer le contexte de vie de la famille a de bonnes chances d'entraîner aussi des effets favorables chez l'enfant.

Mais qu'en est-il dans les familles où les parents, justement, n'ont pas de pratiques adéquates et qu'il faille leur apprendre? Les données de recherches récentes indiquent qu'une telle approche entraîne des résultats très mitigés! Tout d'abord, faire porter toute l'action d'un programme pour modifier des conduites parentales aussi globales prend beaucoup de temps. Et, quand finalement on y parvient, il est trop tard pour l'enfant visé (de façon indirecte) au début de l'intervention. En effet, ce dernier n'aura eu que quelques expériences plus adéquates avec ses parents durant tout le temps qu'il a fallu prendre pour modifier leurs façons de faire. Par conséquent, il n'aura pas eu assez de stimulations essentielles à son propre développement. Il faut donc que les activités et actions d'un programme touchent directement et densément l'enfant.

***Illustration:** Parfois, en lisant une telle affirmation, des personnes déduisent (à tort!) que cela exclut les parents et que seules les actions des intervenants du programme, en agissant sur l'enfant, vont avoir un impact. Il s'agit là d'une mécompréhension du principe de devoir agir directement sur l'enfant. Le contenu d'un programme qui touche directement l'enfant est souvent administré par les parents eux-mêmes, après, par exemple, qu'on leur ait donné un entraînement spécifique approprié. Ce sont les parents qui stimulent l'enfant de façon directe à travers diverses activités auxquelles on les a entraînés et qu'on leur demande de mettre en pratique. On retrouve de tels cas dans les programmes de stimulation langagière, par exemple. Les activités de stimulation peuvent être faites par le personnel des services de garde, par des intervenants communautaires, mais aussi (et c'est très souhaitable!) par les parents eux-mêmes. Ce qui importe pour que le programme ait un impact sur l'enfant, c'est que l'enfant soit directement touché, qu'il reçoive des stimulations!*

5. Un programme qui agit directement sur l'enfant est toujours plus efficace quand ses actions sont soutenues et poursuivies dans et par la famille.

En plus de souligner l'importance d'impliquer les parents dans l'intervention auprès de l'enfant, ce principe recoupe, en bonne part, tous les précédents! Si les parents poursuivent à

la maison les activités de l'intervention menée auprès de l'enfant en garderie, par exemple, l'intervention devient alors plus dense. Elle se déroule aussi sur une base plus soutenue et régulière. Mais surtout, l'implication des parents est, la plupart du temps, une condition de base de la pérennité des actions du programme. Il faut absolument que ses actions (ou son contenu) se retrouvent dans l'environnement habituel de l'enfant qu'est sa famille. Le programme peut cesser en garderie, ou l'enfant quitter la garderie, et le programme se poursuivra quand même (et plus longtemps) dans la famille.

Mais attention, l'implication efficace des parents ne se réalise pas par le seul passage de l'information auprès d'eux ! En effet, il ne suffit pas de leur communiquer ce qu'ils devraient faire et l'importance de le faire, il faut aussi prévoir des moyens concrets et explicites pour y parvenir.

Illustration: *Les Centres de la petite enfance (CPE) ont bien compris l'importance de «faire des alliés des parents» pour s'assurer que les actions menées en service de garde se poursuivent dans la famille. Le fait que les parents adoptent eux aussi les actions du contenu pédagogique du CPE permet d'atteindre avec une plus grande efficacité les objectifs visés. Pour parvenir à impliquer les parents, les responsables de CPE adoptent diverses stratégies. Par exemple, on invite les parents à des séances de formation, on leur fournit du matériel, on les fait assister à des démonstrations et on les incite à faire eux-mêmes les activités, etc.*

6. Les programmes les plus efficaces sont souvent des programmes bi-générationnels.

Malgré les apparences, ce sixième principe diffère du précédent, tout en le complétant. Comme les résultats des recherches l'indiquent, il faut que les modalités de l'intervention touchent directement l'enfant pour que l'on obtienne des effets sur son développement. Il est souhaitable aussi que le contenu de l'intervention se poursuive dans la famille. Cela passe souvent par la modification de l'environnement familial ou, à tout le moins, par la modification d'habitudes familiales.

Pour rencontrer ces deux obligations, il convient alors de planifier des actions qui touchent à la fois l'enfant et sa famille, d'où le qualificatif de programme «*bi-générationnel*». Dans ce type de programme, des actions visent directement l'enfant. Ces actions peuvent être menées par des intervenants de la communauté, par le personnel des services de garde ou des organismes fréquentés par l'enfant. Elles peuvent aussi être réalisées par les parents. On doit s'assurer de mettre en place des moyens concrets pour que les parents s'impliquent et participent à la réalisation des activités du programme auprès de leur enfant. Il s'agit là de la dimension «*agir directement sur l'enfant*». En plus, il faut également mener des activités auprès des parents en vue de transformer leurs façons de faire, d'améliorer la qualité de leur environnement et de rendre leur vie plus adéquate et stimulante. Le programme devient alors «*bi-générationnel*»: il vise à la fois l'enfant et ses parents. Ses impacts sont plus grands car il touche de multiples facettes de l'écologie de l'enfant.

Illustration: *Un programme américain (New Chance) ciblait les comportements parentaux de mères désavantagées pour que celles-ci adoptent des comportements plus appropriés avec leur enfant. On montrait aux mères comment faire et agir avec lui pour mieux rencontrer ses besoins affectifs, cognitifs et langagiers. Le programme modifiait effectivement les conduites maternelles et entraînait des actions directes sur l'enfant. Celui-ci recevait plus de stimulations intellectuelles et*

langagières, plus de soins, les interactions mère-enfant devenaient plus chaleureuses, il bénéficiait de plus nombreuses et plus adéquates périodes de lecture, etc. Cependant, tout ceci ne se répercutait pas autant qu'escompté sur le fonctionnement de l'enfant. Il fallait aussi intervenir sur les conditions de pauvreté, d'isolement et de dépression dans lesquelles devaient vivre la plupart des mères du programme.

7. Faire des liens avec les ressources et agir en concertation

Il est essentiel de tirer profit des ressources déjà présentes dans la communauté. Elles peuvent venir appuyer, hausser ou compléter les actions que l'on met en place dans son propre programme. Il n'est donc pas nécessaire qu'un programme prenne à son compte tout ce qui peut se retrouver ailleurs. Au contraire, on peut amplifier les effets d'un programme en prenant des mesures pour que les enfants et les familles aient accès aux ressources disponibles dans la communauté. C'est pourquoi il est essentiel de travailler en partenariat et concertation avec les ressources et organismes qui se retrouvent dans la communauté.

Illustration: *Par exemple, pour accentuer les retombées d'un programme visant le développement des habiletés de prélecture, on peut s'associer à la bibliothèque du quartier et faire profiter les enfants des activités qu'elle offre déjà (heure du conte, initiation à la lecture, livres adaptés, etc.). On peut également faire connaître aux parents les groupes d'entraide de la communauté susceptibles de soutenir les actions que l'on mène auprès d'eux, les inciter à y adhérer et leur en faciliter l'accès.*

8. Il est essentiel de toujours bien ajuster le programme au niveau de développement de l'enfant.

Un programme conçu pour des enfants de 4 ans ne donnera pas grand-chose si on l'applique à un enfant âgé de 2 ans. Formulé ainsi, un tel énoncé a l'air d'une évidence. Pourtant, on transpose parfois des programmes peu ajustés aux capacités réelles de l'enfant. On présuppose qu'un enfant particulier possède tout ce qu'il lui faut pour bénéficier du contenu d'un programme parce que la majorité des enfants de son groupe (d'âge ou d'appartenance) en bénéficie. Une telle généralisation abusive explique les insuccès de certains programmes. Il faut toujours s'assurer que l'enfant possède bien les habiletés requises pour comprendre ce qu'on attend de lui et pour réaliser les tâches qu'on lui demande de faire.

Illustration: *On se base trop souvent sur le seul âge des enfants pour déterminer si tel contenu de programme leur convient. Si l'âge peut servir de point de repère facile, ce n'est pas toujours approprié, surtout lorsque l'on intervient auprès d'enfants dits «à risque». Quand un enfant d'un âge donné accuse du retard dans le développement de certaines habiletés de base - habiletés de base que la moyenne des enfants de cet âge possède -, il risque de ne pas parvenir à accomplir ce qui lui est demandé. L'enfant fait alors l'expérience d'échecs répétés dans le cours du programme. En plus de ne pas entraîner les bienfaits attendus, le programme peut aussi avoir des effets négatifs.*

9. Il est essentiel de tenir compte des particularités socioculturelles de l'enfant et de sa famille.

Parfois aussi, le contenu ou les activités d'un programme peuvent ne pas rencontrer les exigences, susceptibilités ou particularités des groupes socioculturels ou ethniques auprès desquels on intervient. Il faut donc se questionner sur l'à-propos du contenu des programmes; ce qui a bien marché auprès d'un groupe particulier aura-t-il le même effet auprès d'un autre?

Sans nécessairement mettre sur pied un nouveau contenu pour chaque groupe particulier auprès duquel on intervient, il est important d'examiner si les activités, le matériel utilisé et les demandes du programme conviennent bien, peuvent être bien compris et répondent bien aux besoins des personnes visées. Parfois, certains aspects d'un programme peuvent sembler très éloignés, et même en opposition, avec leurs coutumes ou croyances. Des ajustements, des actions préalables souvent suffisent à rendre un programme adéquat. Par contre, quelques fois, il est préférable de totalement le modifier.

Illustration: *Dans plusieurs programmes visant le développement cognitif, on demande aux enfants de pointer du doigt un objet dans son environnement ou une image dans un livre. On incite les parents à le faire avec leur enfant. Cependant, dans certaines cultures, pointer du doigt est un geste impoli ou même tabou. Il faut avoir connaissance de ces préceptes culturels et modifier son programme pour en tenir compte.*

10. Il est important que le programme soit mené par des personnes qualifiées, bien formées et informées.

Chez le personnel d'intervention, la motivation, l'engagement, la chaleur humaine et l'amour des enfants apparaissent comme des qualités essentielles. Si cela demeure vrai, c'est malheureusement insuffisant dans de nombreux cas. Il faut aussi savoir quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire d'une façon donnée. Plus les personnes qui mènent l'intervention sont qualifiées sur le plan professionnel, meilleurs sont les résultats. On doit donc s'assurer des qualités professionnelles du personnel.

Mais attention, ce n'est pas parce que l'on possède un diplôme quelconque que l'on est forcément meilleur qu'une personne qui ne l'a pas. Il faut encore avoir la formation plus pointue et adéquate pour réaliser les activités de l'intervention. Avant de commencer un programme, il faut s'assurer que chaque personne impliquée sache bien comment mener les activités, comment utiliser les outils qui vont avec (s'il y en a) et pourquoi.

Il est bon que tous les membres du personnel connaissent les bases scientifiques ou empiriques du programme, sa logique et ses attentes conceptuelles. Cela évite que ces personnes agissent comme de simples techniciennes, appliquant de façon rigide des recettes mal comprises et peu adaptables aux particularités des enfants et des familles.

Il arrive souvent qu'il y ait un roulement dans le personnel qui mène les activités du programme. Il est donc essentiel de s'assurer d'une modalité de formation continue pour le nouveau personnel qui entre dans le programme. La formation continue sera également

pertinente pour le personnel permanent déjà formé, comme nous le verrons au principe suivant.

Illustration: *Dans des programmes américains de visites à domicile, les auteurs attribuaient une part de leurs succès aux compétences professionnelles des intervenantes (des infirmières), à la formation poussée au contenu des programmes et à un suivi continu tout au long de l'application des programmes.*

11. Il faut s'assurer, tout au long de sa durée, que le programme est effectivement bien appliqué.

Si l'on ne prend pas des moyens appropriés, on observe souvent une dérive (ou un relâchement) dans l'application d'un programme avec le passage du temps. Sans qu'il le fasse de façon volontaire ni même consciente, le personnel modifie parfois des aspects du programme, insiste trop sur certains ou omet d'en réaliser d'autres. Ceci risque d'affecter négativement l'efficacité du programme et de faire douter de ses qualités.

Il importe donc que les responsables du programme maintiennent des liens serrés avec leur personnel de mise en application afin de s'assurer que le programme est bien appliqué tel qu'il doit l'être. Un suivi constant et une formation continue du personnel, ainsi que des échanges interactifs avec lui, sont essentiels tout au long de la durée du programme.

12. Le programme comporte des modalités de suivi et d'évaluation continues.

Il est important de suivre et d'évaluer, sur un mode continu, la bonne marche et les impacts de son programme. De cette façon, on peut constamment corriger les erreurs, les glissements d'application, et ajuster le contenu du programme pour le rendre encore plus efficace.

Le mot «évaluation» fait généralement peur. Les personnes qui réalisent un programme voient souvent, derrière ce terme, l'activité d'une instance externe qui vient mesurer si ce qu'elles ont fait a vraiment été efficace. Ici, nous utilisons le concept «évaluation» dans un sens plus large, et certainement plus juste. L'évaluation doit faire partie intégrante et indissociable des activités du programme. Elle doit être réalisée par les membres de l'équipe eux-mêmes ou en allant chercher des ressources externes que l'on intègre alors à l'équipe. L'évaluation sert de processus d'apprentissage continu. L'évaluation réalisée par une instance externe se retrouve surtout quand l'activité d'évaluation n'a pas été prise en compte par le programme lui-même ou quand l'on souhaite une évaluation scientifique indépendante.

Il s'agit, dans un premier temps, d'examiner comment le programme s'implante (*évaluation d'implantation*), de bien suivre son déroulement (*suivi d'implantation*) et de regarder les effets qu'il entraîne (*évaluation des impacts*).

Il est rare que tout se déroule comme prévu. Un programme a toujours besoin d'ajustements. C'est pour cela qu'il faut pouvoir suivre ce que l'on fait de la façon la plus objective et documentée qu'il se peut. Il devient alors possible de corriger très tôt et en cours

de route les problèmes, les erreurs et les imperfections. Le programme devient alors de plus en plus adéquat et efficace, sans attendre que d'autres le disent plus tard!

13. Certaines activités d'un programme peuvent bénéficier d'une réalisation en groupe.

Les situations ou activités de groupe (groupe de parents-enfants, groupe d'enfants seuls ou groupe de parents seuls) offrent des expériences de stimulation et d'apprentissage bien particulières. Enfants et parents peuvent y rencontrer de l'émulation, du soutien social, des modèles, des nouvelles idées ou façons de faire, etc. On y vit aussi des expériences sociales uniques. Dans les cas d'intervention en groupe, il faut s'assurer que le groupe demeure de petite taille de façon à multiplier les occasions de participation de chacun. Un nombre raisonnable de personnes dans le groupe permet aussi un meilleur encadrement par le personnel du programme. Ceci étant reconnu, il faut toujours se questionner s'il vaut mieux réaliser les activités du programme en groupe ou de façon individuelle. Il n'y a pas d'avantages absolus en toute circonstance pour une forme ou l'autre.

14. Il est essentiel d'avoir des attentes réalistes sur ce que l'on peut accomplir avec un programme et sur ce que l'on peut s'attendre à obtenir avec lui.

Dans de nombreux cas, les concepteurs de programmes et ceux qui les mettent en application ont des attentes un peu trop optimistes sur ce qu'ils vont réaliser et sur les impacts qu'ils auront. Ils courent alors le risque d'être déçus et de perdre leur enthousiasme devant des résultats mitigés. Il faut donc avoir des attentes réalistes sur le genre et la grandeur des impacts attendus.

Pour cela, il convient de prendre en considération la durée de vie de son programme, sa densité, son ampleur, ainsi que les ressources humaines et financières (habituellement limitées) dont on dispose. Il faut également bien saisir le cheminement causal entre le contenu ou les actions du programme et les buts que l'on se fixe en le mettant en place.

Illustration: *Si les actions du programme portent essentiellement sur l'amélioration de la sécurité des lieux fréquentés par les enfants, les attentes (et les mesures évaluatives) doivent porter sur l'amélioration de la sécurité et non pas sur la hausse du développement des enfants. Il est vrai que, conceptuellement, on pourrait tracer un lien logique (ou cheminement causal) entre l'amélioration de la sécurité de l'environnement, la possibilité accrue d'expériences d'apprentissage variées, une plus grande curiosité, un meilleur équilibre affectif et, en bout de ligne (mais beaucoup plus loin et moins certain), une meilleure qualité de développement. Mais la probabilité de ne rien détecter à ce but ultime est très élevée.*

L'évaluation doit d'abord porter sur les effets directs des actions et activités menées par le programme. Il faut aussi se questionner sur le cheminement causal supposé du contenu de son programme et s'assurer qu'il y a bien des changements aux niveaux intermédiaires avant de vouloir évaluer ses répercussions ultimes trop lointaines.

15. Viser petit et concentrer ses actions sur des buts humbles (mais atteignables).

Tout ce qui précède nous conduit à un principe essentiel, formulé sous forme de règle élémentaire: *viser des buts humbles et y consacrer toutes ses ressources*. Les ressources financières et humaines dont nous disposons ne sont jamais à la mesure de nos aspirations. Comme toute personne engagée dans la promotion du développement des jeunes enfants, nous souhaitons que tous atteignent un fonctionnement optimal et un état de bien-être auxquels ils ont droit. Nous désirons que tous les enfants arrivent bien préparés quand ils abordent les apprentissages de l'école et de la vie en général. Nous visons réduire, et même éliminer, les écarts entre les groupes d'enfants. Bref, nous voulons changer le monde!

Ces nobles buts réclament véritablement des ressources illimitées et un engagement global de toute la société. Nous constatons alors rapidement que tout ce que nous parvenons à faire, avec les moyens dont nous disposons, ne nous rapproche pas vite, ni de façon évidente, de ces buts. Nous risquons donc de nous décourager: aucune action particulière ne nous permet d'atteindre nos buts.

Parfois aussi, même si nous demeurons réalistes sur les buts à atteindre, nous avons tendance à vouloir nous attaquer à tous les problèmes à la fois. Par conséquent, toujours dans le cadre de ressources limitées, nous touchons beaucoup de choses, mais toutes de façon qui demeure superficielle. Nous saupoudrons nos efforts et nos ressources dans trop d'actions parallèles et nous n'entraînons d'effets avec aucune.

C'est pourquoi il faut toujours viser des objectifs précis et limités, des objectifs qu'il est possible d'atteindre avec les ressources (elles aussi limitées) dont nous disposons (*principe 14*). Il convient aussi de concentrer nos efforts et nos ressources sur un nombre limité d'actions différentes en vue de rencontrer les *principes 2 et 3*.

La question qui suit est alors: **quelles cibles choisir et pourquoi?** Parmi tous les objectifs pertinents potentiels, pourquoi viser tel ou tel? Au paragraphe précédent, nous avons insisté sur le fait de viser des objectifs que l'on peut atteindre. Cela demeure vrai et tous les spécialistes s'entendent là-dessus. Mais son choix ne peut reposer uniquement sur cette caractéristique. Beaucoup d'objectifs peuvent être atteints de façon concurrente et ce n'est pas parce qu'un objectif particulier paraît plus facilement atteignable qu'un autre qu'il faut en faire sa priorité. On doit aussi choisir un objectif et des cibles qui sont le plus en ligne avec ce que l'on veut obtenir en bout de ligne. Parmi toutes les cibles susceptibles d'être atteintes, il convient de choisir celles dont l'atteinte sera le plus bénéfique pour l'enfant dans l'immédiat, celles dont l'atteinte lui permettra d'être plus fonctionnel dans son environnement et d'en tirer le meilleur parti.

Illustration: *Par exemple, parmi toutes les actions visant à favoriser le développement social et cognitif, apprendre à un enfant à s'exprimer verbalement lui permettra de faire part de ses besoins, de communiquer avec autrui et de faire comprendre ses intentions. Il pourra aussi manifester ce qu'il ressent et partager avec d'autres autour de lui.*

16. Pour assurer la pérennité des actions d'un programme il faut les ancrer dans des services ou organismes de la communauté.

Pour qu'un programme soit efficace, nous avons vu que ses actions doivent durer un certain temps et avoir une bonne densité d'application (*principes 2 et 3*). Beaucoup de programmes, malheureusement, ont des durées de vie très (trop) courtes. Souvent la subvention qui a permis de développer un excellent programme et de l'implanter dans la communauté prend fin avant qu'il n'ait pu entraîner les effets prévus. Ceci est le premier niveau de ce que l'on appelle «*la pérennité d'un programme*»: il est essentiel qu'il vive suffisamment longtemps pour que l'on puisse en voir les impacts. La réalité des initiatives communautaires repose souvent sur un financement aléatoire et de trop brève durée!

On peut aussi parler de la pérennité d'un programme à un second niveau. Par exemple, un programme peut fort bien avoir montré son efficacité durant 4 ans, mais disparaître malgré tout parce que son financement ne s'étale pas au-delà. C'est là la hantise de tous les programmes communautaires: le financement sera-t-il récurrent? La réponse à cette question se révélant souvent «non», la suivante devient alors: comment assurer la pérennité de ce que l'on fait? La meilleure, mais très improbable, solution consiste à «*institutionnaliser*» son programme. Le programme accède à un statut institutionnel quelconque, avec financement garanti provenant du budget de la municipalité ou de l'État, par exemple. On peut rêver!

La solution la plus pratique paraît donc d'inscrire ou de faire inscrire son programme dans le cadre des activités d'une institution ou d'un organisme déjà existant (CLSC, CPE, bibliothèque municipale, école maternelle, etc.).

17. Mieux vaut agir que d'attendre que le monde change!

L'énumération de toutes les contraintes et difficultés pour implanter et mener une action efficace auprès des jeunes enfants risque de paralyser concepteurs et intervenants. Par exemple, on peut arriver à la conclusion que tant que l'on n'a pas éliminé la pauvreté, on ne pourra rien changer dans la vie de beaucoup d'enfants. Tout en étant bien d'accord avec la nécessité de s'attaquer à la très probable cause première de toute une constellation de problèmes, nous devons reconnaître que parvenir à éliminer la pauvreté qui afflige les familles avec jeunes enfants prendra du temps. Et durant tout ce temps, de trop nombreux enfants auront des perspectives de développement bouchées. Ceci n'est pas acceptable!

Il faut, sans aucun doute, mener la nécessaire lutte sociétale contre la pauvreté, l'exclusion, les conditions de vie inadéquates ou les chances inégales. Tout ces facteurs se répercutent négativement sur le développement et le bien-être des enfants. Mais, en parallèle, il faut aussi offrir aux enfants des stimulations et des occasions d'apprentissage qui peuvent, dans l'immédiat, participer à une meilleure qualité de leur développement ou, à tout le moins, pallier les effets négatifs des conditions adverses. La science nous propose des moyens. Donc, agissons maintenant de façon éclairée!

18. Nous avons besoin de nouveaux programmes efficaces.

Il s'agit d'un besoin criant plus que d'un principe de base! La situation des enfants dans notre société dite «*affluente*» n'est pas à la hauteur de ce que ces derniers sont en droit de nous réclamer. Nos gouvernements n'ont pas réussi à éradiquer, ni même à freiner, les conditions de pauvreté et d'exclusion dans lesquelles vivent trop de jeunes enfants et leurs parents. Nous éprouvons également beaucoup de difficultés à rencontrer les besoins particuliers de certains groupes d'enfants (enfants d'immigration récente, populations à risque, etc.). Nous constatons que les enfants, de façon assez générale, éprouvent de plus en plus de problèmes à leur entrée à l'école et de difficultés à s'y maintenir avec profit.

Nous estimons qu'il y a place pour développer des pratiques toujours plus efficaces et mieux ciblées. Il faut créer et mettre sur pied des programmes *universels* afin d'optimiser les chances de succès de tous les enfants, sans stigmatiser ceux qui ont plus de besoins. Pour y parvenir, il convient de s'appuyer sur ce que la recherche indique, sur ce que la pratique suggère. Il faut également que nos tentatives fassent l'objet d'évaluations claires et précises. C'est la condition pour que les autres profitent de nos expériences et que, à partir de cela, les façons de faire (des autres et les nôtres) s'améliorent pour le plus grand bénéfice des enfants! Nous estimons que l'atteinte de cet objectif repose sur de nécessaires partenariats entre les chercheurs, les intervenants et la communauté.

Le développement optimal des jeunes enfants et comment s'en approcher

Nous employons souvent l'expression «*développement optimal*» des jeunes enfants, tant dans le présent texte que dans nos activités régulières de chercheurs. Des gens nous ont demandé, dans un premier temps, ce que cette expression signifie vraiment et, dans un second, quels contenus particuliers il faudrait inclure dans un programme, quelles actions spécifiques il faudrait privilégier pour parvenir à cet état de «*développement optimal*».

De façon générale, on dit qu'un enfant a atteint un bon niveau de développement quand il possède toutes les habiletés lui permettant de rencontrer les demandes des divers milieux qu'il fréquente (sa famille, les services de garde, les activités sociales, les jeux avec ses pairs, etc.). Il possède également les habiletés sur lesquelles repose l'acquisition ultérieure d'habiletés plus complexes essentielles pour rencontrer celles des milieux qu'il aura à fréquenter plus tard (l'école, le monde du travail, etc.). Il ne faut pas oublier d'inclure aussi les habiletés qui vont lui permettre de profiter de façon harmonieuse de tout ce que ces milieux offrent et offriront.

On voit alors que le développement optimal recouvre un grand nombre de dimensions. De façon habituelle, on qualifie le développement par la dimension dominante dont on traite. On parlera alors de développements **social**, **intellectuel** (ou cognitif), **langagier**, **moteur** et **affectif**. Dans le cas d'un développement social optimal, on dira que l'enfant possède et maîtrise bien toutes les habiletés pour entrer en contact avec les gens de son entourage et interagir adéquatement et profitablement avec eux. Dans celui de développement intellectuel ou cognitif, il faut que l'enfant ait développé et acquis toutes les habiletés d'attention, de résolution de problèmes, de représentation, de mémoire, de traitement de l'information, d'anticipation, etc., pour apprendre, agir et contrôler son environnement. Un développement langagier optimal lui permet de communiquer ses besoins, ses intentions, de décrire aux autres ce qu'il ressent, ce qu'il prévoit faire, de structurer sa pensée avec des mots, etc. L'enfant qui possède les habiletés motrices pour se déplacer, agir sur et avec les objets, exercer des sports, des activités de jeux, contrôler des instruments, dessiner, écrire, jouer des instruments de musique, danser, etc., a sûrement atteint un excellent niveau de développement moteur. Un développement affectif optimal lui permet de bien contrôler ses émotions, de profiter de la vie et d'avoir des rapports agréables avec tous les gens de son entourage. Cette liste de dimensions du développement n'est pas exhaustive; nous rapportons ici ce que nous estimons le plus important.

Il est bien difficile d'intervenir sur toutes ces dimensions du développement à la fois dans un même programme. Même si nous considérons qu'un enfant bien armé pour affronter le monde doit pouvoir atteindre un développement optimal à leur ensemble, il faut se rappeler les *principes 14* et *15*! Donc, selon les objectifs que l'on s'est fixés, on consacrera ses actions sur une ou deux dimensions du développement. Comme chaque dimension recouvre elle-même un ensemble d'habiletés diverses, il est important de choisir des cibles particulières dans chacune.

Par exemple, un programme de développement langagier peut cibler spécifiquement l'acquisition d'un vocabulaire diversifié, alors qu'un autre mettra l'accent sur les habiletés de communication verbale et un troisième sur la compréhension langagière. Chacun déploiera alors des actions différentes et évaluera les impacts de son programme avec des mesures différentes. Un même programme peut viser ces trois aspects du développement langagier et aussi viser le développement de relations affectives chaleureuses entre l'enfant et les personnes qui s'occupent de lui. On retrouve de tels objectifs dans les programmes ALI, à titre d'illustration.

Il importe donc de bien identifier les aspects particuliers des dimensions du développement sur lesquelles on compte agir, de déterminer les actions les mieux appropriées pour y parvenir et de choisir les mesures évaluatives qui portent bien sur ces aspects des dimensions du développement (encore une fois les *principes 14* et *15*!).

Dresser le répertoire de toutes les actions les plus efficaces pour favoriser le développement optimal dans toutes ses dimensions est une tâche démesurée. Nous n'avons pas l'intention, ici, d'y prétendre. Il faudrait écrire un volumineux traité sur le développement de l'enfant (il y en a déjà et d'excellents). Se résoudre à en faire une synthèse en insistant particulièrement sur les points concrets (quoi faire, comment faire) demeure encore une démarche trop vaste qui serait l'objet de controverses d'écoles ou d'approches théoriques

concurrentes. De plus, ce texte vieillirait mal: la recherche sur le développement progresse vite.

Comment résoudre le dilemme entre «*produire un texte pratique*» (un texte court, simple, au contenu aisément applicable, scientifiquement valide) et l'œuvre magistrale, complète, pleine de nuances et de mises en garde? Nous optons pour une liste non exhaustive (que l'on pourra remanier au fur et à mesure du développement des connaissances) des actions, activités, façons de faire que l'état actuel de la science considère associées à la qualité du développement des jeunes enfants. Celles que nous allons rapporter portent très peu à la controverse théorique et aucune en soi ne devrait entraîner d'effets pervers, même si l'on en abusait. Attention, le cumul de ces actions ne constitue pas un programme!

Courte liste d'actions importantes pour le développement de l'enfant

- Nous avons regroupé, à la suite l'une de l'autre, des actions qui peuvent participer au développement de certaines dimensions spécifiques des habiletés des jeunes enfants. Petit jeu: tentez d'identifier lesquelles! Beaucoup de ces activités sont appropriées à tout moment, de 0 à 5 ans, en les ajustant selon le niveau de développement et les habiletés de l'enfant. D'autres sont plus spécifiques à un niveau de développement particulier. Bien que nous soyons réticents à donner des âges pour faire les activités, nous indiquons, quand il y a lieu, des périodes durant les lesquelles elles seraient plus appropriées. En mettant l'accent sur une période particulière, cela ne veut surtout pas dire qu'il faille ne pas ou ne plus les faire à d'autres moments. Il faut toujours être attentif à l'intérêt et aux réactions de l'enfant.
- Lui manifester de la tendresse, de la chaleur humaine, de l'amour
- Lui offrir un environnement sécuritaire dans lequel il peut explorer les objets qui s'y trouvent, se déplacer et faire des expériences variées d'apprentissage
- Manifester de l'intérêt pour ce qu'il fait
- Interagir souvent avec lui
- Lui parler (*dès les premiers jours de sa vie!*)
- L'inciter à parler, à s'exprimer
- Lui parler en variant beaucoup la tonalité de sa voix, avec de courts énoncés intercalés de nombreuses pauses
- Lui présenter des stimulations variées s'adressant à tous ses sens (*mais attention à la sur-stimulation*)
- Jouer à toutes sortes de jeu avec lui
- Réagir de façon rapide et appropriée à ce qu'il fait et à ce qu'il dit
- Respecter son rythme, observer ses réactions (*ne pas en faire trop, ni pas assez!*)
- Favoriser les activités qui demandent le maintien de son attention
- Favoriser son apprentissage de ce qu'on appelle la *contingence* (*ce qu'il fait entraîne des effets, des conséquences, il fait bouger le monde*)

- Le féliciter pour ce qu'il fait, ce qu'il dit, ce qu'il essaie de faire et de dire
- Répondre à ses diverses demandes verbales ou non, renforcer particulièrement les mieux adaptées
- Établir des routines, faire des activités prévisibles avec lui, c'est-à-dire des activités qui suivent une séquence régulière et répétée (*développement de ses habiletés d'anticipation*)
- Lui faire faire des associations entre les événements (*il y a des relations entre les choses, par exemple, quand il fait noir, c'est le temps de dormir, on s'habille pour sortir, quand on lui met sa bavette, c'est pour manger*)
- Favoriser l'apprentissage de la discrimination (*il y a des différences dans les objets, les sons, les images, les mots, les animaux, etc.*)
- Favoriser les occasions d'apprentissage de concepts (*par exemple, des objets peuvent se regrouper en catégories – gros ou petit, de couleurs rouge ou bleue, végétal ou animal, etc. Surtout à partir de 12 mois*)
- Favoriser la découverte d'objets cachés, jouer à cacher et trouver des objets (*apprentissage de la permanence de l'objet*) (à partir de 3-4 mois)
- Respecter son rythme d'apprentissage (*des enfants peuvent prendre plus de temps et de répétition pour apprendre, d'autres moins; il faut en tenir compte*)
- Quand il est bébé, lui faire suivre des yeux des objets que l'on déplace devant lui (*surtout durant les 3 premiers mois*)
- Toucher l'enfant, le faire bouger (*surtout durant les premiers mois*)
- Mettre à sa disposition des objets pour qu'il puisse les explorer (*surtout quand il ne peut pas se déplacer*)
- Lui procurer un environnement intéressant dans lequel il pourra se déplacer et faire des expériences variées (*à partir du moment où il peut se déplacer à quatre pattes ou en marchant*)
- Le faire manipuler des objets divers (*surtout à partir de 2-3 mois*)
- Favoriser la préhension d'objets (*surtout à partir de 2-3 mois*)
- Lui faire faire des jeux de construction (*surtout à partir de 12 mois*)
- Favoriser ses mouvements moteurs (*surtout durant les premiers mois*)
- Lui faire faire des exercices moteurs sous forme de jeux (*surtout durant les premiers mois*)
- Faire des jeux rythmiques avec lui
- Exercer sa motricité fine par la manipulation de petits objets, le dessin, le découpage (attention à la sécurité!) (*à partir de 6 mois*)
- Le faire jouer avec des casse-tête appropriés à son niveau de développement (*à partir de 9 mois*)
- Écouter ce qu'il dit, porter bien attention à ce qu'il dit (*quand il commence à parler!*)
- Façonner ses premières habiletés de communication (*gestes de la communication, alternance du tour de parole, lui laisser suffisamment de temps pour intervenir*) (*durant les premiers mois*)
- Nommer les objets autour de lui, décrire les actions qu'on -ou que lui- fait
- L'inciter à nommer les personnes et les objets qu'il voit (*dès qu'il commence à babiller*)
- Lui poser des questions (*dès qu'il semble comprendre, c'est-à-dire plus tôt que l'on pense habituellement*)
- Répondre à ses questions

- Faire la lecture avec lui (*à partir de 3-4 mois*)
- Lui raconter des histoires (*à partir de 3-4 mois*)
- Lui chanter des chansons, des comptines, et le faire chanter à son tour
- Le mettre en contact avec le livre
- Le familiariser à l'écrit et aux diverses formes symboliques (*à partir de 2-3 ans*)
- Le mettre en contact avec des personnes, avec d'autres enfants
- L'inciter à partager avec les autres (*à partir de 18 mois*)
- Faire des expressions faciales variées quand on interagit avec lui pour manifester sa joie, sa surprise et pour capter son attention (*dès sa naissance*)
- Lui sourire, le faire sourire et rire (*dès sa naissance*)
- Interagir avec lui en manifestant son affection et en l'encourageant à faire de même
- Respecter ses émotions, ses craintes