



## la lettre d'information n° 11 – octobre 2005

[vous abonner](#)  
[consulter la lettre en ligne](#)

**Avertissement aux lecteurs** : l'accès aux articles payants est soumis aux abonnements pris par votre institution.

La formule de la *Lettre* évolue en cette rentrée 2005. Afin de permettre un traitement plus complet de la thématique du mois, la Lettre lui est désormais entièrement consacrée. Vous retrouverez prochainement les autres rubriques (Bon à savoir, Vue sur les TIC...) sous un format plus adapté.

### « L'éducation avant 6 ans »

Ce mois-ci, nous vous présentons quelques ressources autour du thème « l'éducation scolaire avant 6 ans », à travers un panorama des littératures scientifiques issues principalement des pays suivants : États-Unis, Grande Bretagne et France. Cette note vise à rassembler des données publiées récemment (2004 – 2005) afin de permettre une vue synthétique, mais non exhaustive, des recherches en cours dans ce domaine.

À la lecture de ces documents (articles, études thèses, monographies), quatre thématiques se profilent plus particulièrement : états des lieux et vues comparatives, formation des enseignants, politiques d'accueil et notion de « *school readiness* » et enfin « curriculum » et pédagogies spécifiques.

[État des lieux, vues comparatives](#) | [Formation des enseignants](#) | [Politiques d'accueil et « school readiness »](#) | [Curricula et pédagogies spécifiques](#)

#### Rappels et contextes

Nous présentons ici quelques notions de base pour expliquer les équivalences d'âges et de classes dans les pays cités.

- **Kindergarten** : correspond à notre cours préparatoire (6 ans). Toutes les années qui suivent vont du *first grade* (7 ans) au *twelfth grade* (18 ans) soit du K+1 au K+12. La période qui précède le *kindergarten* est nommée pre-K. Les structures d'accueil pour ces périodes sont la crèche, la maternelle, le jardin d'enfants, la *day nursery*, la *nursery school*, la *nursery class*...et varient énormément en organisation et en moyens logistiques et humains selon les pays.
- « **School readiness** » : aptitude de l'enfant à recevoir et à bénéficier d'un enseignement scolaire, souvent liée au niveau socio-économique de la famille et au niveau d'éducation des parents.

Nous rappelons ici quelques enquêtes américaines et notions importantes auxquelles font référence plusieurs articles de cette lettre.

- *Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B, 2001)* : un pannel représentatif de 10 600 enfants américains participe à l'enquête. Les données sont rassemblées aux âges clés de 9 mois, 2 ans, 4 ans, 5 ans et 6 ans. Les informations concernent le développement cognitif, affectif et physique des enfants, à la maison et à l'école.
- *Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten class of 1998-99 (ECLS-K)* : pour cette enquête, les enfants choisis sont suivis du kindergarten (6 ans) au fifth grade (12 ans) et les données ont été collectées à l'automne et au printemps des années 1998/99, 1999/2000, au printemps des années 2002 et 2004.
- *The NICHD study of early child care and youth development* a débuté en 1989 et continue aujourd'hui. Initiée par le National Institute of Child Health, cette enquête a déjà donné lieu à de [nombreuses publications et interprétations](#).

#### État des lieux, vues comparatives

L'étude britannique *Early years education : an international perspective*, parue en 2002, fait partie des recherches lancées par le *Curriculum and Assessment Framework* (INCA) et le *National Foundation for Educational research*. Elle a pour objectif de présenter un panorama des programmes et des structures existantes pour les préscolaires dans 20 pays ainsi qu'un agenda des actions à mettre en place. Après les notes par pays de l'OCDE sur *Early education and care* (2000 – 2002), cette étude comparative résume la situation internationale et offre une approche globale des curricula, des pratiques pédagogiques, des qualifications des enseignants, de la continuité avec l'école primaire et des méthodes d'évaluation.

Le débat sur l'âge d'entrée dans une structure préscolaire reste flou dans la majorité des pays, sauf en France et en Belgique, **seuls pays à accepter les enfants dès l'âge de 2 ans**. L'étude détaille, pays par pays, les conditions d'accueil des 2 à 7 ans, le type de structures et l'âge obligatoire d'entrée. Par exemple, l'école est obligatoire à partir de 4 ans en Irlande du Nord et aux Pays-Bas et à partir de 7 ans à Singapour et au Canada. Le niveau de qualification du personnel encadrant ou enseignant et le ratio adulte/enfant varient également. Les choix se compliquent sur la question des curricula. **Les traditions culturelles et familiales liées au développement des enfants de la naissance à l'âge de 6 ans varient fondamentalement selon les pays** et font obstacle à la conception d'un curriculum formalisé et universel. Par ailleurs, le contenu et les caractéristiques d'un tel curriculum sont également fortement discutés : l'apprentissage doit-il être centré sur l'enfant ou l'enfant doit-il s'adapter au programme ?

Sur les 19 pays étudiés, 13 ont déjà établi les grandes lignes d'un programme national, les 6 autres étant des pays régis par des lois fédérales ou régionales (l'Australie, le Canada, l'Allemagne, l'Italie, la Suisse et les États-Unis). En résumé : très peu de pays proposent un curriculum avant 3 ans, la majorité des pays définissant des domaines d'apprentissage et quelques activités (pas de disciplines), tels que le social et l'affectif, le culturel, la créativité, le langage, les lettres, les chiffres, l'environnement. La plupart entendent mettre l'accent sur le capital social et les traditions culturelles à travers ce curriculum. (l'annexe 1, page 45, présente les programmes de chaque pays).

### En France

Agnès Florin, dans [Les modes de garde à deux ans. Qu'en dit la recherche ?](#) (PIREF, 2002), propose une synthèse qui s'articule autour des éléments suivants : l'actualité de la question d'éducation préscolaire, les modes d'accueil et de développement dans le contexte français, la scolarisation à 2 ans et ses effets sur la suite de la scolarité et les modes d'accueil des jeunes enfants dans le contexte international. L'auteur décrit minutieusement les activités proposées par les lieux d'accueil et en particulier les programmes des écoles maternelles, plus tournés vers des activités pédagogiques qui favorisent la maîtrise de la langue.

L'auteur rappelle et décrit les instruments d'évaluation que sont les grandes enquêtes anglo-saxonnes et confirme la place primordiale de ces pays dans les sphères de la recherche internationale sur le sujet. Elle cite différentes approches philosophiques qui démontrent l'importance des programmes dans les structures d'accueil des enfants tout en **insistant sur le rôle des familles dans le développement cognitif du jeune enfant.**

### □ et aussi

- Les dossiers des sciences de l'éducation n° 7, 2002 : à travers la comparaison de différents systèmes préscolaires, la revue analyse le choix français, dès la maternelle, d'une forme proche de la forme scolaire et la dimension culturelle de cette situation assez exceptionnelle.

### Aux États-Unis

Val Plisko, dans l'article [Tracking students from the ECLS KC of 1998-99](#) publié dans la revue *Education statistics quarterly*, vol. 6, n° 3, 2004, nous présente l'étude **ECLS KC**, mise en place en 1998 qui suit le développement cognitif d'un panel d'enfants à partir de leurs premières années d'apprentissage. Les écarts de réussite se font largement sentir dès le fourth grade (10 ans) d'après le [National assesment of educational progress](#) de 2004. L'ECLS montre que ces différences se creusent bien plus tôt, au niveau de l'entrée au kindergarten. L'auteur, qui commente les résultats de cette étude, montre **l'importance de l'apprentissage dès les premières années d'école** en affirmant que les élèves ayant intégré les compétences de base conservent leur avance par la suite. C'est également l'avis de Katherine Magnuson dans [Inequality in pre-school education and school readiness](#)

De même Luis M. Laosa dans [Effects of preschool on educational achievement](#) publié par le NIEER en mars 2005, redéfinit le contexte du programme *No child left behind* qui vise à mettre en place des réformes dans l'enseignement secondaire permettant de réduire les écarts de réussite (*achievement gap*) entre les élèves. Luis Laosa insiste sur l'influence prépondérante de la préscolarisation sur l'acquisition des compétences de base. Il est en faveur d'une scolarisation systématique, prise en charge par les états, dès l'âge de 3-4 ans (pre-K). Cette mesure viendrait renforcer les dispositifs du NCLB Act. En effet, des études, comme l'ECLS – B, montrent qu'un système d'école maternelle de qualité peut améliorer les performances et la *school readiness*, en particulier pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Pour l'auteur, **l'écart de réussite existe avant l'entrée obligatoire à l'école.** Il détaille plusieurs programmes mis en place dans certains états et aborde le sujet de la formation et du niveau d'étude des enseignants dans les classes maternelles. (voir également l'article de Barnett, W. S. paru en 2003 dans [Preschool policy matters, n° 2: Better teacher, better pre-schools : student achievement linkend to teacher qualifications](#)).

En ce qui concerne les investissements financiers, [The state of preschool, 2004 state preschool yearbook](#) publié en 2005 par le [National Institute for Early Education Research](#) (NIEER) propose une vue générale, état par état, des disparités de fonctionnement et de moyens budgétaires et logistiques. En effet, pour l'instant, les problèmes d'implantation sont gérés par les états et non pas par le gouvernement fédéral.

De même, [Quality pre-kindergarten for all : state legislative report](#), publié par le [Trust for early education](#) en septembre 2004, détaille les actions et les moyens financiers mis en place dans chaque état pour offrir à tous un enseignement préprimaire de qualité. Quinze états à ce jour ont augmenté leur participation budgétaire pour l'année 2005 afin d'augmenter ou implanter les structures d'accueil des 3/5 ans.

Pour aborder un exemple plus précis, l'étude [The economics of investing in universal preschool in California](#), publiée par RAND en mars 2005, analyse les implications économiques, les dépenses et les retours sur investissement, de l'implantation d'une structure d'accueil préscolaire en Californie. L'aspect financier est abordé ici pour montrer que les **bénéfices d'un programme scolaire de qualité dispensé à des enfants issus de milieux défavorisés sont supérieurs en termes de profit pour le gouvernement et la société en générale que le coût de leur implantation.** La notion de qualité est souvent citée dans les documents et fait référence à des programmes pédagogiques spécifiques prodigués par des enseignants qualifiés. Pour approfondir cette approche économique, lire également le rapport [An economic analysis of four-year-old kindergarten in Wisconsin : returns to the education system](#), publié en septembre 2005 par [Pre-K Now](#) : pour chaque dollar investit dans l'implantation d'une structure préscolaire, l'état du Wisconsin récupère 68 cents sur ses investissements futurs en matière d'éducation et le contribuable économise jusqu'à 17 dollars.

L'article, [Getting from here to there : to an ideal early preschool system](#) de James J. Gallagher et al ([Early childhood research & practice, spring 2004, Vol. 6, n° 1](#)), s'intéresse d'un point de vue plus organisationnel aux problèmes de coordination entre quatre différents programmes fédéraux d'aide destinés aux enfants de moins 6 ans et à leur parents. En effet, les auteurs dénoncent le manque de stratégies communes entre ces services. Ils proposent des angles de réforme (législatif, administratif, professionnel) afin de les faire converger vers un système unique et efficace de structure scolaire et d'accueil.

## □ et aussi

- *Preschool Education: A Concept Whose Time Has Come*, Steven Barnett, publié dans le magazine Principal de septembre/octobre 2005, *National association of elementary school principal*.
- *ECS Tools and resources, pre-kindergarten database* : base de données comparative des structures existantes dans les 50 états, mise en ligne par la *Education Commission of the States* (ECS).

## En Grande-Bretagne

Dans un rapport publié en février 2004 intitulé *Early years : Progress in developing high quality childcare and early education accessible for all*, le *National Audit Office* (NAO, équivalent de notre Cour des Comptes) liste les mesures prioritaires à mettre en place par le gouvernement afin de développer les structures d'accueil pour les enfants de 0 à 4 ans, notamment les structures fonctionnant à plein temps. Les principales mesures doivent permettre d'augmenter l'offre (en particulier dans certaines régions plus défavorisées), la pérennité des services et l'amélioration de la qualité de la formation des personnels.

Le *British educational research journal*, vol. 30, n° 5, octobre 2004, consacre un numéro entier (6 articles) au thème *Early years education*. Dans *Early years education and care : three agendas*, Brenda Taggart retrace brièvement les différentes politiques consacrées aux évolutions du système préscolaire britannique. Depuis l'arrivée au pouvoir du parti Travalliste, l'éducation des tout petits est un enjeu pour les politiques et la recherche en éducation. Le *Sure start programme*, par exemple, (réforme sociale dont l'investissement est de 500 million de livres par an) permet aux parents de retourner travailler en leur proposant des structures d'accueil adaptées à leurs enfants. D'autres initiatives politiques ont permis au *Early years development and childcare partnership* (EYDCPs) de voir le jour. Ces services ont été mis en place dans chaque région afin de donner aux instances éducatives une assistance pédagogique cohérente car **fin 2004, tous les enfants âgés de 3 à 5 ans devaient avoir accès à un enseignement préscolaire**. De même, le *Foundation Stage Curriculum* marque clairement cette période d'apprentissage comme une phase distincte et primordiale de l'éducation.

## □ et aussi

- *Pre-school spending leads world: three and four-year-olds in the United Kingdom are receiving the best-funded education in the industrialised world*, d'après le rapport annuel de l'OCDE (article de BBC news, UK edition).

## Ailleurs

- *Serveur de l'éducation en Allemagne* : le Deutscher Bildungsserver (ou Eduserver) est un portail d'information – principalement en langue allemande – sur le système éducatif fédéral en Allemagne. Il propose une rubrique très complète sur la *préscolarisaton*.
- *New Zealand Ministry of education* : le ministère néo-zélandais a développé sur son site web toute une section dédiée à l'éducation préscolaire avec notamment des ressources sur les curricula.

## Formation des enseignants

La France reste une exception dans ce domaine. Très peu de pays ont instauré un système de recrutement national, assurant un niveau de qualification Bac + 4 aux enseignants de maternelle. Les États-Unis se penchent beaucoup sur la question et majorité de leurs enquêtes montrent qu'un enseignement de qualité passe par le niveau de formation du personnel encadrant les enfants dans les structures préscolaires, comme le soulignent de nombreux articles et rapports.

Debra J. Ackerman, dans *Getting teachers from here to there : examining issues related to an early care and education teacher policy* publié dans *Early childhood research & practice*, vol. 7, n° 1, au printemps 2005 montre l'importance des qualifications et de la formation des enseignants destinés à l'« *early care education* ». Aux États-Unis, actuellement, tous les états n'ont pas la même exigence quant au diplôme de ces enseignants. Certains exigent un BA (*Bachelor's degree*, l'équivalent de notre licence) spécialisé en éducation précoce, d'autres ne demande qu'un niveau bac. L'article vise à inciter la mise en place officielle et fédérale d'un **niveau de formation minimum pour l'ensemble des enseignants de maternelle** afin de conférer à la préscolarisaton la place qu'elle mérite dans la chaîne éducative. Il faut donc niveler par le haut les exigences en termes de salaire et de qualifications.

L'étude *National pre-kindergarten study* (NPS) lancée en 2003/2004 et financée par le NIEER, donne lieu à des rapports d'analyse dont la première partie est parue fin mars 2005 : *From Capitols to classrooms, Policies to Practice : state-funded prekindergarten at the classroom level, part 1 : Who's teaching our youngest students ? teacher education and training experience, compensation and benefits, and assistant teacher* ? Les auteurs, Walter Gilliam et Crista Marchessault du *Yale University Child Study Center*, utilisent les données fournies par cette grande enquête fédérale (3900 enseignants sur les 40 États qui financent l'école pré-primaire), la première à évaluer la mise en oeuvre des pratiques spécifiques « sur le terrain », pour étudier les caractéristiques des enseignants de classes pré-primaires. Ils forment un « portrait » de l'enseignant type au niveau national : c'est une femme, blanche, qui travaille dans une école publique, entre 35 et 38 heures par semaine pour un salaire annuel de \$24, 000 à \$31, 000. Dans ¼ des cas, elle n'a pas de *bachelors degree* (licence) et dans ¾ des cas appartient à la classe des bas salaires(dont 14 % en dessous du seuil fédéral de pauvreté).

Cette problématique, récente dans certains pays, est débattue depuis longtemps en Finlande. D'un point de vue historique, Sari Husa and Jarmo Kinos, auteurs de l'article *Academisation of early childhood education*, paru dans *Scandinavian journal of educational research*, vol. 49, n° 2, avril 2005, s'intéressent plus particulièrement au rôle et à la place des enseignants et aux premières expériences pédagogiques dans ce domaine. Les auteurs retracent l'histoire, le concept et le fonctionnement de la préscolarisaton en Finlande et traite le sujet comme une discipline scientifique distincte des autre secteurs de l'enseignement. Pour eux, **cet enseignement spécifique est une problématique à étudier en science de l'éducation**.

## Politiques d'accueil et « school readiness »

Le rapport *Making the most of Kindergarten : present trends and future issues in the provision of full-day programs*, de Debra J. Ackerman, (mars 2005, NIEER), se déclare en faveur de la journée complète au Kindergarten. Les auteurs analysent les activités proposées et les enquêtes comparatives portant sur les résultats (scolaires ou comportementaux) observés sur les

enfants ayant suivi les programmes de journées complètes (full-day) ou de demi-journées (half-day). Les recherches indiquent que la journée complète est bénéfique en ce qui concerne l'apprentissage dans les matières « de base » (alphabétisation, lecture et maths), à court terme, et en particulier pour les enfants des milieux défavorisés. Les effets sont visibles au moins 2 ans après l'entrée au kindergarten. Cependant, **les travaux de recherche dans ce domaine sont encore trop peu nombreux** et souvent pratiqués à trop petite échelle pour donner des résultats fiables et rigoureux, notamment sur la durée des effets positifs et sur le niveau professionnel des enseignants. (voir aussi les rapports: [Full-day and half-day kindergarten in the United States](#), NIEER, juin 2004 et [Full day kindergarten](#), (Education Commission of the States, juillet 2005)

### Les enfants issus des milieux défavorisés

Pour Katherine AZ. Magnuson dans *Inequality in pre-school education and school readiness* (*American education Journal*, vol. 41, n° 1, août 2004), l'aptitude de l'enfant à recevoir et à bénéficier d'un enseignement scolaire, «*school readiness*», s'acquiert avant l'entrée au Kindergarten (6 ans). **Les élèves ayant reçu une éducation préscolaire obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture**, avantage qu'ils conservent en 1st grade (7 ans) et tout au long de leur scolarité. Cependant, dans un autre article publié plus récemment, en avril 2005, *Does pre-kindergarten improve school preparation and performance ?*, l'auteur pense qu'une scolarisation trop précoce peut nuire au développement du comportement, les enfants ayant tendance à se montrer plus agressifs. Cependant, elle confirme l'idée selon laquelle les compétences de base ont plus de chance d'être acquises à l'entrée en kindergarten, et que les bénéfices sont encore plus évidents pour les enfants provenant de milieux sociaux défavorisés.

Dans *Early childhood care and education : effects on ethnic and racial gaps in school readiness*, article paru au printemps 2005 (*The future of children*, vol. 15, n° 1), Katherine Magnuson approfondit le sujet en indiquant que si les jeunes élèves noirs et hispaniques ont accès à un enseignement préprimaire de qualité, les écarts de réussite avec les enfants blancs se réduiront, en particulier pour les enfants hispaniques qui aujourd'hui s'inscrivent très peu dans les programmes préscolaires. Son analyse est partagée par Ron Haskins et Cecilia Rouse dans leur rapport *Closing Achievement Gap* (mai 2005). Selon eux, **les programmes préscolaire ont la possibilité de réduire de moitié ces écarts de façon durable**. Ils proposent également d'aider les parents à préparer leur enfant à ces programmes. D'autres données sur les taux d'expulsion sont analysées par le docteur Gilliam dans *Prekindergarteners left behind* (mai 2005), étude publiée par la *Foundation for child development* en mai 2005.

En France, la scolarisation des enfants de deux à trois ans est un sujet de polémiques, particulièrement depuis quelques années. Cependant tout le monde s'accorde à faire une exception lorsqu'il s'agit d'enfants de ZEP. Pourquoi ? Que faut-il en conclure lorsqu'il s'agit d'élaborer des projets propres à l'éducation prioritaire ? Les rencontres de l'OZP, [Les 2 ans à l'école maternelle en Zep](#) (octobre 2004), ont permis de découvrir trois expériences de modes de scolarisation d'enfants de moins de trois ans, mises en perspective par Olga Baudelot, chercheuse au CRESAS-INRP (maintenant au GREG Paris 13).

Ces trois expériences de classes passerelles, mises en place au début des années 1990 montrent **l'importance du rôle des familles**. Au fil des années, les questions des parents passent des aspects comportementaux des enfants aux activités d'apprentissage, pour lesquels ils sont assez souvent sollicités. Mais pour que ce partenariat fonctionne, il s'avère nécessaire de repenser la communication avec les parents, l'expérimenter sous d'autres formes, lors de l'accueil dans les classes mais aussi lors d'ateliers spécifiques

### La liaison parents – enseignants

L'étude *The impact of ready environments on achievement in kindergarten* de Regena Fails Nelson parue dans *Journal of research in childhood education*, vol. 19, n° 3, avril 2005, dont les conclusions sont basées sur les données de l'enquête ECSSL, montre comment l'éducation à la maison et surtout, l'enseignement préscolaire contribuent au développement cognitif des enfants avant leur entrée au kindergarten. Les enfants qui suivent des cours en maternelle possèdent de meilleures compétences de base (maths et alphabétisation).

L'ouvrage *Accueillir et éduquer la petite enfance : relations entre parents et professionnels*, sous la direction de Sylvie Rayna et Gilles Brougères, se propose d'examiner la situation française à travers une pluralité de contextes (école maternelle, pouponnières, crèches, assistante maternelle) et de mettre en lumière les logiques de positionnement des différents acteurs (professionnels, parents et enfants).

Si tous les articles postulent que les relations parents/professionnels favorisent le développement de l'enfant, tous s'accordent à montrer que les espaces de communication sont marqués par une asymétrie plus ou moins forte **selon le degré de légitimité institutionnelle de l'environnement et selon la distance socio-culturelle des parents à l'égard du « modèle » d'éducation scolaire**.

Pour les auteurs, la co-éducation « abstraite » prônée par les textes officiels depuis 1989 reste illusoire et la prise en compte des personnes dans leur diversité demeure essentielle pour favoriser l'émergence des échanges.

Sylvie Rayna, qui a dirigé l'ouvrage, a par ailleurs écrit un article paru en mars 2004 dans la revue spécialisée, *Early years, an international journal of research and development*, intitulé : *professional practices with under-ones in French and Japanese day care centers*.

### Le développement de l'enfant et la notion de « school readiness »

A quel âge l'enfant est-il « prêt » à recevoir un enseignement ? Debra J. Ackerman et Steven Barnett dans *Prepared for kindergarten : what does readiness mean ?*, (mars 2005, NIEER) analysent les problématiques clés liées à cette notion de « *school readiness* » et examinent l'ensemble des facteurs pouvant développer ou au contraire contrarier cette aptitude. Ils proposent plusieurs définitions de *school readiness*, selon le point de vue des parents et des enseignants, et préconisent des réformes politiques afin d'assurer une augmentation des taux d'inscription dans les structures préscolaires.

Dans *Building social capital in early childhood education and care: an Australian study* (BJER, octobre 2004), Ann Farrell, Collette Tayler et Lee Tennent s'intéressent plus particulièrement au « *social capital* », le capital social de l'enfant et sa capacité à construire un réseau relationnel basé sur la confiance. Selon leur étude menée sur 138 enfants australiens âgés de 4 à

8 ans, les auteurs concluent que la scolarisation précoce contribue à construire ce capital social et que ces acquis influent sur la vie de l'enfant à court et long terme.

Dans *The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception*, les auteurs (Pam Simmons et al., octobre 2004), analysent les conclusions de l'enquête EPPE et confirment l'importance de l'environnement familial pour le développement cognitif du jeune enfant et, quand celui-ci n'est pas assez stimulant, l'importance de la préscolarisation et de sa durée pouvant limiter l'exclusion sociale pour les enfants défavorisés. Les auteurs évoquent également les initiatives comme *Sure Start* et *Early Excellence* mises en place par le gouvernement britannique dans les années 90.

#### □ et aussi

- L'éducation prioritaire, maternelle et ZEP : rubrique du site du Scéren qui propose des articles, des conférences, des études et des réflexions sur la problématique générale de l'école maternelle française, la scolarisation à deux ans, les enjeux d'une scolarisation préélémentaire et les relations avec les familles
- La thèse de BONNET, Jérôme *Adaptation psychosociale en milieu préscolaire : contribution d'une approche pragmatique, holistique et développementale au dépistage et à la prévention des difficultés d'ajustement*, Université Toulouse 2, 2003.

## Curricula et pédagogies spécifiques

### Les approches pédagogiques

L'étude *How to expand and improve preschool in California ?*, 2005, PACE (*Policy Analysis for California Education*) s'interroge sur les pratiques mises en place dans les structures préscolaires en Californie et énumère les différentes approches pédagogiques observées : l'approche « cognitiviste » ou « affective » et l'approche « enseignement directif » ou « *direct instruction* ». La première, centrée autour du choix de l'enfant et de son épanouissement affectif, est basée sur une stimulation physique et intellectuelle de l'enfant avec des activités plus ou moins ludiques, en petits groupes. La deuxième est centrée sur un enseignement académique, explicite et structuré, en groupes d'élèves plus importants.

Pour plus d'informations sur ces approches pédagogiques, voir le rapport *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés* de Clermont Gauthier et al, paru en 2004 au Canada. Ce rapport identifie les pratiques pédagogiques les plus susceptibles d'améliorer la performance scolaire de ceux dont les risques de décrocher sont les plus élevés. Lire également l'article de Gary Adams sur le projet « *Follow Through* », paru en 1995, *Project Follow Through : In-depth and Beyond*. Ce projet avait pour but de **comparer et d'analyser l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques appliquées auprès d'élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés**. Cette expérimentation a été réalisée avec des enfants de la maternelle et des trois premières années du primaire. Il s'agit d'une étude longitudinale effectuée sur une période d'une dizaine d'années et impliquant 70 000 élèves provenant de 180 écoles.

Selon l'étude de PACE, les conclusions ne sont pas unanimes car les expériences menées dans ce domaine sont encore trop peu nombreuses et les résultats ne sont pas corroborés de façon empirique sauf pour trois approches qui bénéficient d'une plus large reconnaissance :

- La « *traditional direct approach* » qui favorise l'approche académique d'un enseignement systématique des apprentissages de base tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques.
- La « *High Reach curriculum* », liée à la philosophie selon laquelle un enfant apprend mieux en manipulant et en explorant, mais avec l'aide d'un adulte. Cette approche cognitiviste reflète les théories de Jean Piaget, Erik Erikson, Lev Vygotsky, David Ausubel et Jerome Bruner.
- La « *High/Scope, creative curriculum* » : cette théorie est orientée par le respect du rythme, des besoins et des intérêts des élèves, et également basée sur les théories de Jean Piaget, a été conçue par David Weikart dans les années 60.

Ces deux dernières stratégies ont pour but de permettre un développement affectif optimal qui, selon les partisans de ce type de modèles, est nécessaire aux apprentissages scolaires.

Par ailleurs, Le *High/Scope, Perry preschool project* de la *Educational Research Foundation*, vient de publier (2005) une étude *The High/Scope perry preschool study through age 40* qui analyse les parcours de vie de 123 noirs américains issus de milieux très défavorisés, en dessous du seuil de pauvreté, ayant entre 3 et 4 ans entre 1962 et 1967 (ils ont aujourd'hui 40 ans). La moitié (58) a suivi un programme préscolaire de haute qualité basé sur la pédagogie High/Scope (voir le *pre-kindergarten program*), l'autre moitié (65) n'a suivi aucun programme. Cette expérience scientifique a le mérite d'identifier les effets bénéfiques à court terme mais également à long terme d'un programme préprimaire sur des enfants à forte probabilité d'échec dans le système scolaire. Cette étude conclut que ceux qui ont suivi le programme ont un salaire plus important, sont plus stables dans leurs emplois, ont commis moins de crimes et vont plus loin dans leur cursus scolaire (voir *les conclusions du rapport*).

Le rapport *Going to Scale with High-Quality Early Education : Choices and Consequences in Universal Pre-Kindergarten Efforts*, (août 2005, RAND), identifie les pratiques pédagogiques innovantes mise en place à petite échelle dans 8 états américains afin de généraliser une offre d'accueil préscolaire publique de haute qualité. Les auteurs pointent les besoins financiers, administratifs, logistiques et pédagogiques nécessaires à la généralisation d'un « *pre-kindergarten* » de qualité. Aujourd'hui, ces structures varient, allant d'un programme complet, annuel et dispensé par des enseignants qualifiés, à pas de programme du tout avec un accueil par demi-journées, sur 2 ou 3 trimestres. Les auteurs regrettent cependant un **manque de recherches rigoureuses, dans le domaine des curricula**, et d'expériences de terrain malgré des études longitudinales en cours comme les ECLS B et K.

La questions des standards est abordée dans *Promoting children's social and emotional development through preschool*, de Judi Boyd, W. Steven Barnett (mai 2005, NIEER). Cette étude propose un panorama des expériences en cours sur la question des programmes dispensés en structures préprimaires et comment ils peuvent influencer le développement social et affectif des enfants. Les auteurs font des recommandations sur les curricula et les standards. Ils préconisent la **mise en œuvre de programmes de qualité afin de stimuler au plus tôt le développement des capacités intellectuelles, de motivation**

**et socio-émotionnelles.** En effet, les enseignants rapportent que beaucoup de leurs élèves ne sont pas préparés pour affronter les bouleversements engendrés par l'école. Selon certaines études, 20 % des enfants entrant au Kindergarten et 30 % des enfants issus de milieux socio-économiques pauvres, ont des problèmes comportementaux.

En Grande-Bretagne, dans *Researching pedagogy in English pre-schools* (BJER, octobre 2004), Siraj-Blatford et Sylva, résumet et commentent les résultats de 2 projets de recherche mis en place par le Department for education and skills (DfES) : le *Effective provision of pre-school education* (EPPE) et le *Researching pedagogy in the early years* (REPEY).

L'EPPE, tout comme l'enquête similaire américaine ECSE, montre que la préscolarisation apporte un véritable avantage au niveau des acquis de base, en particulier chez les enfants issus de milieux défavorisés. Ces études ont eu un véritable impact sur la politique gouvernementale qui redouble d'effort pour implanter une école maternelle de qualité. Cependant, **il reste à définir les stratégies pédagogiques spécifiques à cette tranche d'âge.** L'étude REPEY, rédigée par les mêmes auteurs, tente d'identifier les meilleures pratiques pédagogiques déjà existantes. En fonction des expériences menées et après analyse de ces pratiques, les auteurs mettent en avant deux concepts : « *active learning* » (l'apprentissage lié à l'expérience) et « *sustained shared thinking* » la pédagogie dérivée de ce concept (l'enseignant et l'environnement scolaire doivent offrir à l'enfant, matériellement et intellectuellement, toutes les opportunités de développement cognitif).

### Les expériences de « terrain »

Dans son article *Le partenariat école-famille : le rôle de l'enfant messenger* (extrait de *Accueillir et éduquer la petite enfance*, INRP, 2005), Véronique Francis s'intéresse non pas aux relations directes entre école et famille, mais aux « **dispositifs d'information à caractère conversationnel** » tels que les cahiers de vie ou cahiers de liaison qui, par la médiation de l'enfant le plus souvent fortement investi de sa mission, facilitent l'accès des parents, même les plus défavorisés, à l'expérience scolaire.

Le cahier, support pour la conversation familiale mais aussi pour les monologues de l'enfant, participe à son développement langagier, lui permet de donner du sens au monde qui l'entoure et légitime sa position d'élève dans la cellule familiale. Participant à sa production même, voire encouragé à composer de nouveaux « textes » en famille, l'enfant apprend à construire son univers sémantique en collectant, conservant, classant.

Mais la « réussite » de ce dispositif repose en grande partie sur la manière dont les enseignants intègrent ou non le cahier dans leur travail et le glissement consistant à l'utiliser pour stigmatiser les conduites parentales constitue un risque réel.

Pour K. Ravanis dans *Les sciences physiques à l'école maternelle : un cadre sociocognitif pour la construction des connaissances et/ou le développement des activités didactiques* (*International review of education*, mai 2005), la construction des connaissances des phénomènes physiques ainsi que la mise en place d'activités créatives pour cette discipline sont nécessaires et efficaces à l'âge préscolaire.

Florence Labrell, dans son article *Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle* (RFP, n° 151, avril-mai-juin 2005), mène une réflexion sur les interactions de tutelle adulte-enfant dans la mise en place des apprentissages langagiers précoces. **Les résultats de recherches dans ce domaine peuvent être réinvestis dans les pratiques pédagogiques.** Florence Labrell présente plusieurs de ces travaux et met l'accent sur une approche théorique américaine, celle de la distanciation.

De même, en examinant les enjeux des contes et récits aux jeunes élèves, Claude Le Manchec, dans « *L'expérience narrative à l'école maternelle* », (INRP, 2005) souligne que le récit est le langage par lequel une socialisation peut s'exprimer. Contrairement à certaines approches, l'auteur considère que **le récit ne doit pas être réduit à un vecteur du développement langagier**, en sous-estimant l'importance de la relation adulte/enfant qu'il permet d'instaurer et l'importance des enjeux relationnels. Au delà du cognitif, il est donc porteur d'enjeux psychologiques, sociaux et culturels du langage. Il participe à la transmission d'une hérédité culturelle commune.

### □ et aussi

- Apprentissages des premiers pas fondamentaux, vie collective : à la découverte de l'autre, scolarisation à 2 ans : bien informer avant, Diane Galbaud, *Le Monde de l'éducation*, n° 339, septembre 2005.
- La thèse de FIALIP-BARATTE, Martine, *L'écriture avant l'écriture. Discours d'enfants de maternelle*, Université Lille 3, 2003.
- La thèse de BROSSET-ERIKSEN, Françoise, *Prendre conscience des enjeux de la communication linguistique pour apprendre à parler juste à l'école maternelle*, Université Paris 5, 2003.
- Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?, ouvrage dirigé par Marie-Paule Thollon-Behar, septembre 2005, ERES.

Rédactrice : Marie Gausse

Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique. © INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm)
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php)
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

**Veille scientifique et technologique**  
**Institut national de recherche pédagogique**  
19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07  
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93